SEÑORA PRESIDENTA.- Habiendo número, está abierta la sesión.

(Son las 10:12).

–La Comisión de Presupuesto integrada con Hacienda tiene el gusto de recibir a todos los equipos y autoridades de la Administración Nacional de Educación Pública. La mayoría de sus integrantes está muy bien entrenada en esto de la rendición de cuentas y del presupuesto, por lo que saben que en primera instancia vamos a ceder el uso de la palabra al profesor Wilson Netto para que haga un abordaje general del articulado y después veremos cada uno de los artículos sobre los que, seguramente, los señores y señoras senadoras harán preguntas.

Adelante, profesor Netto.

SEÑOR NETTO.- Muchas gracias, señora presidenta.

Como siempre es un placer participar de este ámbito. La presentación va a constar de tres partes: primero, el sociólogo Alejandro Retamoso va a dar un estado de situación actualizada de la educación; segundo, la economista Beatriz Guinovart va a hacer la rendición correspondiente, y luego nos tocará la parte de ahondar en una presentación muy general y rápida de cada uno de los artículos que la administración ha presentado en esta rendición de cuentas.

Con la autorización de la señora presidenta, cedo el uso de la palabra al sociólogo Alejandro Retamoso.

SEÑOR RETAMOSO.- Buenos días.

Para mí es un gusto poder presentar un panorama de la educación en el Uruguay.

La ANEP, cuando presenta la rendición de cuentas cada año, da un conjunto de información de cómo va el estado de la educación y se organiza particularmente a partir de cuatro desafíos que definió en oportunidad del presupuesto, como en este momento se está viendo en la lámina que se está proyectando.

Los cuatro desafíos tienen que ver con ejes transversales de la ANEP que respetan las trayectorias educativas de los alumnos y aluden básicamente a cuatro niveles educativos.

El primero de ellos es un desafío muy importante que tiene el país: potenciar la educación inicial de cuatro y cinco años y contribuir a su universalización. Este es un desafío que tiene larga data en el país y muchas son las administraciones que han trabajado por esta meta. Recientemente se incorporó una nueva, que es la meta de tres años.

El segundo desafío importante es mejorar las condiciones de egreso de los estudiantes de primaria. Es un desafío que habla tanto de la trayectoria educativa de primaria como de un buen resumen y anticipo para la educación media. Todos sabemos que las condiciones con las que egresan los alumnos es un predictor muy importante de lo que es la educación en enseñanza media y, por tal razón, es interesante trabajar en lograr determinar cómo estamos en ese nivel.

El tercer desafío lo tiene el país desde hace mucho tiempo y es el de lograr egresos universales en la educación media básica y duplicar los egresos de la educación media superior. En esta parte, Uruguay, al igual que muchos de los países de la región, se encuentra bastante rezagado y es un desafío amplio que ha planteado la administración para tratar de conseguirlo.

Por último, desde una perspectiva de derechos, la ANEP se propone que todo niño, adolescente y joven entre 3 y 17 años se encuentre inserto en una propuesta educativa.

Estos cuatro desafíos fueron planteados en oportunidad del presupuesto y lo que estamos haciendo aquí es ver el monitoreo que se ha hecho año a año y saber así que tan lejos o tan cerca estamos de estos desafíos y de las metas que están asociadas a ellos.

Sintéticamente y basado en la evidencia empírica, voy a repasar cada uno de ellos desde una perspectiva de corto y mediano plazo porque creemos que es importante que veamos algunos procesos que tienen larga data.

En primer lugar, me voy a referir al desafío de potenciar la educación de 4 y 5 años. Un indicador muy clásico es cómo se incluyen los alumnos en educación inicial. El gráfico que estamos viendo muestra en la línea de arriba el porcentaje de asistencia de niños con 5 años; la línea del medio señala el porcentaje de asistencia para los de 4 años y la otra línea muestra el porcentaje de asistencia a los 3 años. También se evalúa la asistencia entre 1991 y 2016. Quiere decir que estamos monitoreando en el Uruguay unos cuantos años respecto a la educación inicial.

Lo primero que podemos decir es que hay una asistencia en crecimiento para los tres niveles de educación. En segundo lugar, en 2005, aproximadamente, se universalizó el nivel 5; a partir de 2010, el nivel 4 y en la actualidad tenemos una cobertura del 76 % en el nivel 3.

Como saben los señores senadores, la ANEP no ha sido un subsistema que esté encargado de la educación de los niños de 3 años. En general, eso ha dependido más de los CAIF o del sistema que depende del Ministerio de Educación y Cultura. A partir de las metas que se trazaron en el último presupuesto, la ANEP ha ido incorporando un conjunto de alumnos en el nivel de 3 años.

En realidad, el indicador de asistencia a la educación inicial es uno de los que más distingue al Uruguay en el contexto de la región. De hecho, en el contexto latinoamericano, es el país que presenta la mayor cobertura en educación inicial.

¿A qué ha respondido este incremento de la asistencia? En general, la educación inicial en la década del 90 y en parte de la década de 2000, se caracterizaba porque aquellos que podían acceder al sistema educativo provenían de los niveles socioeconómicos más altos; era difícil que accedieran a este nivel de educación aquellos que no provenían de estos estratos. A mediados de la década del 90 comenzó un impulso fuerte en la educación inicial, sobre todo a partir de la ley de 1999 que estableció la obligatoriedad y la universalización. En 1991 se puede ver que en el nivel 5 hay una brecha de prácticamente del 30 % entre el quintil más bajo y el más alto –con el 64 % y el 96.8 %, respectivamente– pero se cerró al final del período.

Lo que estamos comentando en este caso es la imagen de país que todo sistema educativo debería tener, que es que independientemente de las características de origen y socioeconómicas de las personas, todos deberíamos acceder igual a la educación. Esa realidad no era así en 1991 y pasó a serlo a partir de 2005, aproximadamente. Uno puede hacer la misma lectura en los cuatro casos. En realidad, la ANEP hoy está trabajando para universalizar o por lo menos atender a toda la demanda insatisfecha en el nivel de 3 años. Es esa brecha que vemos ahí que está entre el 95.5 %, que asiste al nivel de 3 años en los quintiles más ricos, y el 64.5 % que asiste a este nivel de educación en los niveles más pobres. Por lo tanto, el desafío implica aumentar la cobertura en los sectores más vulnerables, particularmente, en los tres años.

Entre los años 2005 a 2016, la ANEP ha mantenido su matrícula de tres años en forma muy estable. En 2005 estaba en 5.081 y en 2012 en 6.999, es decir que a pesar de que tuvo un crecimiento permaneció baja. Desde el momento en que la ANEP comienza a expandir su oferta tanto en las clases de jardinera como en los jardines de infantes, la matrícula comienza a multiplicarse. La tendencia reciente muestra un incremento importante de la matrícula de tres años. Entre el año 2010 y el 2016 se duplicó la matrícula del nivel, noticia importante en lo que refiere a la inclusión al sistema educativo en forma oportuna que es una de las cuestiones principales que se está persiguiendo desde la ANEP.

El segundo punto refiere a mejorar las condiciones de egreso de la educación primaria. ¿Cuáles son los dos focos a utilizar? Observar las condiciones de egreso tiene, por un lado, la virtud de poder trazar y resumir lo que ha sido la trayectoria del alumno durante la educación primaria y, por otro, ver las condiciones con las que egresa para ver cómo puede proseguir en su próximo nivel. Lo primero que sabemos es que hay una gran extraedad al egreso en el sistema educativo de primaria. Si bien desde el 2013 al 2016 el porcentaje de egresos de primaria ha descendido de un 31,7 % a un 27 %, la extraedad ha tendido a disminuir. Es decir que prácticamente uno de cada cuatro alumnos en educación primaria sale con extraedad.

SEÑOR MICHELINI.- ¿Cuando habla de extraedad a qué promedio se refiere?

SEÑOR RETAMOSO.- Por extraedad nos referimos a, por lo menos, un año por encima del nivel en el que debería estar. Por ejemplo, siete años cumplidos en el primer año de escuela.

La extraedad, en un país como Uruguay que no tiene ingreso tardío al sistema educativo, responde a un solo factor: la repetición. Los alumnos salen del sistema educativo con extraedad porque hay repetición en los grados escolares. La tendencia de la repetición en el sistema educativo primario ha venido descendiendo: en 2002 estaba en un 10 % y en la actualidad está entre un 4,7 % y 4,6 %. Es decir que la repetición en el sistema de educación primaria se ha reducido. Eso constituye un efecto importante porque la repetición es una herramienta o un instrumento que poco ayuda, o en la gran mayoría de los casos no ayuda en el aprendizaje de los niños. El sistema educativo primario ha intentado trabajar con herramientas que tienen más que ver con el trabajo individual de los alumnos, con el seguimiento de sus trayectorias y con el acompañamiento de las familias en determinados proyectos. Reitero que se ha intentado trabajar para la reducción de la repetición en educación primaria por entender que no es un mecanismo muy útil para el aprendizaje de los niños.

La gran mayoría de los estudios indica que los mecanismos de extraedad que operan hacen que el alumno tenga grandes chances y grandes probabilidades de abandonar el sistema educativo siguiente, que es la educación media. Altas tasas de repetición y alta extraedad implican un abandono más temprano en el sistema educativo medio. Por eso, trabajar sobre la extraedad no es solo hacerlo sobre un indicador administrativo del sistema, sino que es trabajar sobre un indicador que tiene que ver con el aprendizaje de los niños.

Si miramos la extraedad y la repetición sin mirar el aprendizaje, quedamos rengos, por eso quiero referirme a cómo estamos en términos de aprendizaje en la educación primaria. La tabla que figura en la pantalla refleja los niveles de desempeño en matemáticas y lectura según la evaluación nacional de aprendizaje en alumnos de 6.º año que se realizó en 2013. Esa fue la última evaluación nacional que se ha hecho; este año se está haciendo otra. Dicha evaluación muestra una proporción significativa de alumnos que se concentra en los niveles de habilidad más básicos: 55 % en matemáticas y 49 % en lectura. En aprendizajes, un conjunto importante de alumnos egresa con pocas herramientas para enfrentar el siguiente ciclo escolar. Si bien los últimos ciclos de evaluación no han mostrado cambios significativos, muestran cierta estabilidad a pesar de la posición que Uruguay ocupa en el contexto latinoamericano. En términos de aprendizajes y de niveles de aprendizaje, en el caso de la lectura, nuestro país es el tercero, de quince, en Latinoamérica en resultados educativos, y en el caso de las matemáticas está ubicado en segundo lugar después de Chile. Lo que resulta claro es que un conjunto de alumnos cuando egresa del nivel educativo primario no logra alcanzar algunas herramientas mínimas. Esto constituye uno de los riesgos significativos en el nivel primario al momento del egreso.

Pasamos al tercer desafío y al seguimiento de esta meta. Uno de los principales rasgos del sistema educativo es la escasez de egresos en el sistema de educación media básica y de enseñanza media superior. Uruguay logra que los alumnos ingresen en su totalidad, pero no que transcurran por los distintos grados y egresen de los niveles. De hecho, nuestro país ha permanecido con un egreso de enseñanza media básica del entorno del 70 % desde 1992. Ese es un indicador muy rígido de nuestro sistema educativo que alude a un ingreso total, pero a un transcurso durante el ciclo educativo que hace que los alumnos no puedan egresar, lo que es una de las grandes dificultades de nuestro sistema y para la cual ANEP se trazó una meta muy importante que es la de universalizar el egreso de enseñanza media básica.

SEÑORA AVIAGA.- En los datos que están presentando, ¿se encuentran incluidos los niños con capacidades diferentes que están integrados en las distintas escuelas, algunas especiales?

SEÑOR RETAMOSO.- Todo el mecanismo de acreditación que tiene la ANEP en sus distintos niveles atiende a la población diversa, por tanto, si la reglamentación y legislación habilitan la acreditación, efectivamente están incluidos, tanto en enseñanza primaria, como en enseñanza media. Hablamos de 6.000 estudiantes en escuelas especiales en primaria.

Es importante aclarar que, específicamente, en este gráfico la fuente de información es la encuesta continua de hogares y no una fuente administrativa de la ANEP. Lo que nosotros hacemos es recoger la información que brinda la encuesta del Instituto Nacional de Estadística, en la que se le consulta a cada entrevistado sobre el máximo nivel educativo y está incluida la educación especial, tanto en el nivel primario, como en la enseñanza media en algunas de las modalidades que tiene dicho nivel para integrar a las personas con capacidades diferentes. En ese sentido, si las personas acreditan sus estudios mediante el egreso, están incluidas aquí. De hecho, se estima que en la infancia, aproximadamente, un 7 % de la población presenta habilidades especiales.

Les comentaba que en esta tabla se ve la evolución reciente de los egresos de enseñanza media de 2006 a 2016. Recién decía que el egreso en enseñanza media se ha mantenido muy estable en los últimos 25 años y ha sido uno de los temas estructurales que menos se ha podido mover. En los últimos años ha habido pequeños cambios en ese egreso y de 2006 a 2016 ha aumentado en un 5 % el egreso de enseñanza media básica. Recuerden que la meta de la ANEP es acercarse, aproximadamente, a un 90 % de egreso para este quinquenio. Esos cinco puntos representan unos 2500 alumnos más que egresan por generación en estos años. Lo comentamos porque nos parece importante poner un número absoluto para que se sepa qué representa ese porcentaje en una generación que cuenta con unos 50.000 alumnos. Por lo tanto, en el marco de una estabilidad relativa en los egresos, se ha logrado un aumento leve de cinco puntos en una meta que ANEP tiene muy alta.

¿Dónde se ha producido el cambio? Observamos el nivel y la tendencia y esa tendencia muestra que aumentamos cinco puntos en los últimos años, entonces, ¿dónde se han producido los mayores cambios en el egreso en enseñanza media básica? Así como les comentaba que para educación inicial, uno de los principales problemas era la estratificación en el ingreso de acuerdo con el nivel socioeconómico, en los egresos de enseñanza media básica, también se nota lo mismo. Este gráfico presenta el porcentaje de egresos de enseñanza media básica por quintiles de ingresos de hogares con adolescentes. Las primeras cuatro barras corresponden al quintil 1, las otras cuatro al quintil 2 y así hasta el quintil 5. Lo primeo que se ve es una escalera importante, significa que en Uruguay el egreso depende del nivel socioeconómico de las familias y eso es una noticia negativa para el sistema educativo, debería tender a que todos egresaran de la misma forma.

Lo segundo que podemos notar es que en la tendencia reciente el incremento que observábamos de 5 puntos a nivel general se explica particularmente por el mayor egreso en los contextos más vulnerables de la población. Es el 45,5 % en el quintil 1 para el año 2006 que crece al 52,7 %, al 62,9 % hasta el 74,1 %. Es decir que hay un leve incremento del egreso por la vía del mayor egreso o completitud del nivel de los sectores más vulnerables.

Vayamos a la segunda meta que es duplicar los egresos de enseñanza media superior. Al igual que en enseñanza media básica este ha sido un indicador que ha estado muy estable desde el año 1991, estaba en 35 %, 36 %, y en la actualidad el porcentaje de egresados de enseñanza media superior es del 42,1 %. Este indicador ubica a Uruguay en una posición no muy privilegiada dentro del contexto regional. Lo que sí podemos observar es que en los últimos 10 años el egreso ha aumentado levemente en la franja de edad que va de 21 a 23 años, un 3,8 % y entre los 24 y 29 años un 8,3 %. El hecho de poner en esta diapositiva la franja de edad que va de 24 a 29 años alude a un fenómeno reciente que estamos estudiando dentro de la ANEP. Como bien saben los señores senadores, los niveles de extraedad son altos en la educación primaria así como en la media y eso genera que un conjunto de alumnos egrese con una edad superior a la que debería tener si hubiera hecho su pasaje por la educación primaria y media en tiempo y regla.

Estamos observando un mayor incremento del egreso en población con alta extraedad y eso responde, particularmente, a algunas de las políticas de segunda oportunidad o de reincorporación de alumnos al sistema educativo que han hecho que acreditaran los haberes egresando y completando el nivel. Estos 8 puntos porcentuales representan que por cada generación ha egresado durante este tiempo unos 4.000 alumnos más.

En resumen, notamos que en esta tercera meta que se está trazando la ANEP, conjuntamente con el desafío, hubo un leve incremento del egreso; ese es un indicador bastante estructural y bajo en el contexto regional.

¿Cómo se ha dado este aumento de 8,3 % en las edades de alta extraedad? Este gráfico tiene la misma lógica que el anterior, divisa cómo es el aumento de la extraedad en función de los quintiles de ingreso de los hogares de la población adolescente. Por supuesto que acá el nivel de egreso es menor, las brechas son importantes, hay que tener en cuenta que en el quintil 1, 1 de cada 10 alumnos egresa de enseñanza media superior y en el quintil más alto 8 de cada 10. Lo primero que podemos decir es que no hay universalidad del egreso en los quintiles de más altos ingresos, por lo tanto, hay que aumentar el egreso en toda la población y para ello hay que seguir trabajando. Lo segundo, es que está muy estratificado por nivel socioeconómico y, lo tercero, es que el incremento en los últimos años responde particularmente a un mayor egreso en los sectores medios a diferencia de lo que ocurría en enseñanza media básica que egresaban más en los sectores más bajos. Lógicamente esto responde a que parte de los sectores más pobres no acceden a la educación media superior y, por lo tanto, no pueden egresar.

Finalmente, me voy a detener en el último desafío que es lograr que toda persona que esté en la franja de 3 a 17 años se encuentre involucrada en alguna propuesta educativa. Esto se hace desde una perspectiva de derecho en el sentido de que toda persona tiene que estar inserta en una propuesta educativa de calidad y egresar de ella.

Veamos un poco cómo ha sido la asistencia a la educación por edades simples. Este gráfico tiene en el eje de las x las edades simple de las personas de 3 a 25 años y lo que se grafica es el porcentaje de asistencia. Es un gráfico bastante clásico que se maneja en la educación, los tramos de más abajo que son a los que aludimos al inicio refieren a la asistencia a educación inicial que es un 73 %, 93 %; después observamos educación universal de los 6 a los 12 años y a partir de ahí comienza un desgranamiento lo que indica básicamente un abandono del sistema educativo que ronda entre el 5 % y el 7 % por cada edad simple que se cumple. Es decir que esto sucede a partir de los 14 años, en los 15 se baja al 90 %, en los 16 al 85 %, al 77 %. Tenemos una inclusión universal en la educación primaria y a partir de que se ingresa en la educación media hay un abandono paulatino.

El desafío importante en la meta que se está trazando es lograr que en la enseñanza media o en las edades correspondientes a ella incorporemos a todos los alumnos. ¿Qué ha pasado con la evolución de la asistencia por edades simples? La tabla muestra el porcentaje de asistencia en 2006 y 2016 por cada una de las edades. Lo importante que hay que recalcar es que a los 13 años en el 2016 asiste universalmente el 97 %, a los 14, el 94 %, baja al 90,4 % y ahí es donde empezamos a notar el incremento más fuerte de inclusión educativa, que es la diferencia que vemos a los 15, 16 y a los 17 años. Este incremento va entre 8 y 10 puntos porcentuales de aumento en la inclusión. Por lo tanto, el país entre 2006 y 2016 ha logrado incorporar a un conjunto importante de alumnos que antes no accedía al sistema educativo y lo ha hecho en estas edades. Es decir que, por un lado, tenemos un componente importante de ingresos en la educación inicial, otro de extraedad en la educación primaria y otro de inclusión con niveles de egreso en la enseñanza media que aún son bajos.

Mirando específicamente cómo ha sido este aumento de la asistencia en educación media y media superior y apelando al mismo gráfico que teníamos anteriormente, lo que se está presentando es cada una de las edades simples –12, 13, 14 hasta 17 años–, la línea de arriba representa al quintil más rico, la línea de abajo es el quintil más pobre y el período de referencia que se analiza es desde 1991 hasta 2016. Si se detienen en doce años en toda la serie no había diferencia de asistencia por quintiles de ingreso. En trece años, en 1991 y hasta mediados de 2005, se observaba un componente de diferenciación. Esta tendencia se fue reduciendo y se achicó, tendiéndose a eliminarse la brecha. Cosas similares ocurren en 14 años. El desafío importante para la administración para lograr incluir al

conjunto de la población entre los 3 y 17 años corresponde a poder reducir esta brecha entre los quintiles más ricos y los más pobres que aún y con los avances que se han logrado tienen brechas del 30 %, por ejemplo, a los 17 años.

Muchas gracias.

SEÑORA GUINOVART.- Les voy a presentar, a grandes rasgos, el balance de ejecución presupuestal correspondiente al año 2016. ¿Qué podemos apreciar en esta transparencia? Vemos cómo fue el crédito y la ejecución por la financiación de rentas generales, que es nuestra principal fuente de financiamiento. ¿Qué podemos ver aquí? Que el 99,52% de los recursos provenientes de rentas generales fueron ejecutados. ¿Qué podemos decir en relación a los saldos no ejecutados? En primer lugar, ustedes pueden ver los $ 199,6 millones, que aparecen como saldo a la altura de servicios personales. ¿Y qué es lo que sucede? De esos 199,6 millones no ejecutados, 50,5 millones corresponden al saldo de los últimos años de ejercicios vencidos. Es decir que lo vamos a poder utilizar para pagar obligaciones de esos ejercicios vencidos. Luego, el saldo que queda, también puede ser utilizado para pagar ejercicios vencidos del 2017. Dadas estas explicaciones podemos apreciar que hay 230,85 millones no ejecutados, que están representando en el total del crédito, los 48589 millones, el 0,47%.

Ahora vamos a mirar esto mismo, cuál fue la ejecución, pero en función de los recursos con afectación especial. ¿Cuánto se ejecutó? El 80%. ¿Pero qué apreciaciones debemos hacer en relación a la ejecución de ese porcentaje? De ese saldo no ejecutado, de 749,68 millones, como lo pueden ver en la transparencia, 658,81 corresponden al fondo de inasistencia. Ese saldo no ejecutado del fondo de inasistencia puede ser utilizado en el ejercicio siguiente. En los hechos, es una fuente de financiamiento que existe para el año 2017. Otro comentario para hacer es que dentro de servicios personales tenemos 41,2 millones, que corresponden a ejercicios vencidos. De manera que di la explicación del 93,4% de los saldos no ejecutados.

Vayamos ahora al tema del endeudamiento. ¿Qué pasó? ¿Cuánto ejecutamos de las fuentes que teníamos por endeudamiento externo? Ejecutamos el 93,17%. ¿Por qué se ejecutó menos del cien por ciento? Tenemos que contarles que hubo algunos atrasos en avances de obra. Fundamentalmente, en estos dos proyectos que cuentan con un financiamiento externo, que son el Programa de Apoyo a la Escuela Pública y el Programa de Apoyo a la Educación Media y a la Formación en Educación, la mayor parte de sus recursos, son fondos para inversión. La rescisión de dos contratos de obra más el enlentecimiento de algunas obras es lo que provocó que no se pudieran ejecutar todos los recursos provenientes del endeudamiento. De todas maneras es una ejecución del 93%.

Cuando analizamos todas las fuentes de financiamiento juntas, ¿qué es lo que tenemos? Que se ejecutó un total de 98,09%. Y lo que vemos también es que en la parte de servicios personales, que es donde está ese 98,09%, lo que influye es el crédito no ejecutado del fondo de inasistencia –como les conté– y el saldo de ejercicios vencidos.

¿Qué vemos aquí? Tenemos los porcentajes de ejecución por cada una de las unidades ejecutoras de la ANEP. En general, todas se ubican en el entorno del 99%. ¿Dónde se ve un porcentaje más bajo? En la parte del Codicén, que es el 82,58%. Y aquí tenemos la misma explicación: dado que en el Codicén se concentran los mayores recursos del fondo de inasistencia y además están los ejercicios vencidos, es por eso que se ejecutó relativamente menos que en otros consejos. Y en el caso de UTU esos saldos no ejecutados también corresponden a ejercicios vencidos, al fondo de inasistencia, y a recursos con afectación especial. Por ejemplo, uno puede prever que va a recaudar tanto por algún tipo de recurso con afectación especial y luego la recaudación no es tal y, por tanto, no se puede ejecutar.

Ustedes recordarán que a partir del año 2016 tenemos en funcionamiento lo que se denomina el presupuesto por programas. ¿Qué nos aporta esto? Fundamentalmente, nos brinda más información en cuanto a en qué gastamos, es decir, dónde tenemos los créditos y en qué estamos gastando. En la transparencia se pueden observar los grandes programas incluidos en esta estructura programática, desde administración de la educación y gestión de políticas transversales, educación inicial y primaria. En este caso, valen las mismas apreciaciones que hice hace un momento sobre el tema de los saldos

no ejecutados pero mirado desde otra óptica. Por ejemplo, en administración de la educación y gestión de políticas transversales está incluido el fondo de inasistencias, y en inversiones edilicias y equipamiento, que ejecutó un 98 %, se incluyen algunas rescisiones de obras y enlentecimientos en avances de obras.

Si nos preguntamos cuál es el peso relativo de cada grupo de gasto en la ejecución, podemos ver que los servicios personales representan un 85,5 %, seguido de gastos corrientes, con un 7,5 %, inversiones con 4,9 % y suministros 2,1 %. Este es el peso de las distintas unidades ejecutoras en la ejecución y tenemos, por ejemplo, al Consejo de Educación Inicial y Primaria, que pesa 44,9 %, el Consejo de Educación Secundaria, 29,3 %, UTU, 14,2 %, y el Consejo de Formación en Educación, con un 4,6 %. Luego vemos que el Consejo Directivo Central pesa un 7 %, y acá tenemos cuatro puntos explicados por el programa de inversiones edilicias y equipamiento pero la parte que tiene el Codicén es para toda la ANEP. Por otro lado, tenemos el peso relativo de cada uno de los programas y podemos diferenciar educación inicial, con un 4 %, de educación primaria, con un 37 %. También tenemos la educación media básica general y tecnológica, con un 22 %, la educación media superior general y tecnológica, 17 %, formación en educación, 4 %, e inversiones edilicias y equipamiento 5 %. Luego si nos preguntamos cómo la ANEP financia su presupuesto, vemos que la fuente que tiene mayor peso es rentas generales, que representa un 93,42 %, luego siguen los recursos con afectación especial, 5,79 %, y el endeudamiento externo con un 0,79 %. En la transparencia podemos observar que el endeudamiento externo ha ido cayendo en su participación en el presupuesto global de la ANEP.

Como mencionaba anteriormente, ahora tenemos mayor potencialidad para brindar información de en qué gastamos. En la siguiente transparencia podemos apreciar la apertura por programa y podemos ver que, por ejemplo, inversiones edilicias y equipamiento en el total de la ejecución de la ANEP pesó un 4,92 %. ¿Qué unidad ejecutora estuvo involucrada en esa ejecución? De ese 4,92 %, el Codicén ocupa un 4,10 %, Primaria 0,46 %, etcétera. Eso es así porque la dirección sectorial de infraestructura está en Codicén y los programas Paepu Paemfe que también realizan inversiones y equipamiento también están en Codicén. Eso es lo que explica ese 4,10 %, pero en definitiva son inversiones que si bien están ubicadas en el Codicén son para toda la ANEP.

En la siguiente transparencia quería mostrar que, además de los programas y las unidades ejecutoras, también podemos identificar los proyectos. Es decir que tenemos más información para saber en qué se gasta. El rubro inversiones edilicias y equipamiento en Codicén representa un 4,10 % y podemos observar los proyectos que están allí contenidos. Podemos apreciar el peso de los distintos conceptos y, por ejemplo, que el fondo de infraestructura educativa pública es el que tiene el mayor peso. También nos gustaría mostrar lo relativo al tributo de primaria, uno de nuestros principales recursos con afectaciones especiales. En este cuadro y en la transparencia que verán después, estamos presentando los destinos más importantes de este impuesto. Como pueden ver, la alimentación escolar representó un 62% de lo ejecutado, seguido por las transferencias de comisiones de fomento, limpieza en escuelas, etcétera. En esta gráfica que aparece en el balance de ejecución presupuestal, pueden ver un mayor detalle de cada uno de estos destinos que tuvo el impuesto.

A continuación, vamos a mostrar cuál fue la evolución presupuestal de la ANEP. En este caso se trata de una evolución que se inicia en el año 1985 y si bien pusimos una base en el 2005, la podríamos haber puesto en cualquier otro año porque lo que queremos mostrar es que el presupuesto, la asignación y la ejecución fueron en aumento. Entonces, cuando analizamos esto en detalle, veremos que las remuneraciones aumentaron más que otros gastos de funcionamiento y que las inversiones. Esto también tiene una explicación asociada a los actualizadores porque las remuneraciones se actualizan por IPC y por el incremento real que corresponda, el que haya sido decidido en los convenios. En cambio, los gastos de funcionamiento y las inversiones no tienen actualizadores y su variación depende de las asignaciones presupuestales; una vez que el dinero está asignado, no hay actualizaciones por IPC.

Luego tenemos la ejecución presupuestal por estudiante matriculado. En la transparencia pueden ver la información de cada uno de los consejos y en este caso pusimos gastos de funcionamiento e inversiones sobre la matrícula. Es un indicador sencillo, que no cambia mucho si le ponemos o quitamos las inversiones. En relación al Consejo de Formación en Educación, pueden ver que en el 2015 hay una cifra más elevada. Eso también lo aclaramos en la rendición de cuentas del

año pasado, cuando explicamos que hubo un cambio de criterio en la contabilización de la matrícula y, por lo tanto, aconsejo que se tome el 2014 o el 2016.

En la siguiente transparencia se puede ver la evolución de la ejecución presupuestal por estudiante matriculado y cómo aumentó en cada uno de los consejos; en el 2005 fue de 249,6, tomando el 100, en Educación Inicial y Primaria, 231 en CES, 200,6 en UTU y 201,5 en el Consejo de Formación en Educación. Aclaro que todos estos números son referenciados al 100 del 2005.

Por otra parte, les mostramos algunos ejemplos de cómo fue la evolución de los salarios en valores constantes para algunas categorías. Allí pueden ver los montos para maestro veinte horas efectivo, profesor primer ciclo titulado veinte horas efectivo, etcétera. Vemos que se produjo un aumento, y en esta gráfica pueden ver un poco mejor que si lo comparamos con el año 2005, hubo cerca de un 80% de aumento en el caso de los docentes. Si ponemos la base en otro lado, como hay también en los años 2001 y 2002, el índice sería un poquito más bajo pero de todas maneras vemos que hay una tendencia al aumento desde el año 1996, tal como lo muestra la gráfica.

En esta transparencia se muestra el caso de los administrativos, también a valores constantes de enero del 2017, donde se muestra la evolución. Como pueden ver, la gráfica comienza en el año 1996, el 100 está en el 2005 pero de todas maneras, si se toma toda la serie, vemos que se produjo un crecimiento.

Muchas gracias.

SEÑOR NETTO.- Buenos días. Vamos a hacer una rápida mención de algunos de los puntos que nos gustaría destacar antes de ingresar al análisis del articulado.

La expansión presupuestal en educación ya fue planteada por la economista Guinovart y para poder comprender la metodología que se llevó adelante en los ámbitos participativos y de encuentro que sostiene la ANEP diremos que, de acuerdo con la información disponible, en 2016 el gasto en educación estaba en el orden del 4,84 % y la participación de la mencionada administración en este porcentaje era del 3,35 %. Eso nos lleva a que del global del presupuesto volcado a la educación en términos generales, la ANEP dispone de un porcentaje que ronda el 69 %. Con ese criterio y entendiendo una serie de variables y proyecciones se tiende a llegar –en los años 2019 - 2020– a un monto del 6 % a fin de poder sostener su participación. A eso se debe el mensaje presupuestal que los señores senadores han recibido de la ANEP.

En la evolución presupuestal del período 2005 – 2016 –como bien se ha dicho– ha crecido en alrededor de 123 %. ¿Qué destino ha tenido ese incremento? En primer lugar, se ha dado una política educativa de fuerte peso que ha sido la política salarial donde, muy rápidamente, podemos tomar dos elementos: un maestro grado I ha tenido un incremento del 80 % en su salario real y un auxiliar de servicio ha percibido un 135 % de aumento.

En cuanto a la inversión por estudiante, en términos medios de la Administración, podemos decir que ha crecido en un 134 %.

Con respecto a los vínculos de la ANEPP el incremento ha sido de 35.000 vínculos laborales –no personales– a lo largo de una década.

La expansión de la infraestructura en la educación, desde 2005 a 2016, ha supuesto unas 463 obras en ampliación y obra nueva. Particularmente en el año 2016 hubo 84 ampliaciones y 12 obras nuevas, lo que da un total de 96.

En lo que tiene que ver con la evolución de los locales de educación inicial y primaria vinculados a la ampliación del tiempo escolar, cabe destacar que se ha crecido en 180 nuevos centros que ofrecen esa modalidad, incrementándose en más del doble lo que ya existía en el año 2005.

De la evolución de locales en la educación media se puede decir que se plantearon más de 400 edificios de obra nueva o de ampliación y tenemos 65 edificios nuevos radicados en nuevas ubicaciones; no hubo sustitución de edificios que no estuvieran en condiciones adecuadas para desarrollar educación. Eso nos lleva a que actualmente la educación media dispone de 455 centros entre educación secundaria y UTU.

Con respecto a la expansión de propuestas y de cobertura en la educación, todos conocemos las distintas modalidades que hay en primaria y cómo los quintiles 1 y 2 están atendidos en su totalidad respecto al formato de escuelas Aprender y el de escuelas de tiempo completo. Esa es la distribución que aún se sostiene en la Administración en función de los quintiles y de la participación de los modelos de escuela a los que estos niños asisten.

En tres años hubo un incremento del orden de los 8.000 niños, mientras que en 2016 el total alcanzaba los 2878 niños. Digo esto en función de lo que planteó el señor Retamoso al principio con respecto a las metas propuestas y los objetivos a desarrollar en este período.

La cobertura de aquellos que disponen de una ampliación del tiempo escolar, tanto en jardines de jornada completa como en escuelas de tiempo completo o de tiempo extendido, abarca a 60.170 niños, un número que en la mencionada década se ha duplicado.

En lo que tiene que ver con los chicos de 12 a 17 años –como bien se ha planteado– en este período de 2006 a 2016 hubo una incorporación de 14.400 jóvenes a la educación formal de entre 13 y 17 años. A fin de universalizar la educación –una de las metas propuestas– solo restan 18.000 jóvenes. Recordemos que lo que se ha propuesto es que todo joven de hasta 17 años esté monitoreado por la Administración; me refiero a su presencia tanto en la educación formal como en la no formal. Este dato solo refiere a la educación formal.

Este año estamos relevando y haciendo un sistema de interfase e información con todo el sistema privado de educación y para el año próximo ya contaremos con un sistema avanzado de encuentro y de cruce con toda la educación no formal a nivel nacional que está bajo la órbita del Ministerio de Educación y Cultura. De esta manera vamos a poder ofrecer en tiempo real cómo estamos en las metas que nos hemos propuesto en este sentido.

En estos últimos seis o siete años se han generado 2464 grupos en la educación media. Para tener una idea, este crecimiento se debe a dos motivos. El primero, debido a un crecimiento natural de expansión, de presencia de la educación media en nuevos lugares y también de una mejora leve respecto a las expectativas que nos hemos planteado en lo que tiene que ver con promociones que implican también la generación de nuevos grupos. Esto lleva a un crecimiento del orden de 350 grupos anuales. Para tener una idea, esto equivale a $ 600:000.000 anuales que se requieren para poder absorber ese crecimiento que tiene un orden, a esta altura, absolutamente natural de expansión. El segundo elemento tiene que ver con el hecho –también lo ha planteado el sociólogo Retamoso– de la reincorporación de jóvenes que estaban fuera del sistema educativo y reinician su proceso educativo. Para tener una idea, esos 12.207 grupos que dispone la educación media significan alrededor de $ 20.000:000.000 anuales que es lo que se requiere para poder hacerse cargo de ello. Por tanto, los esfuerzos de orden presupuestal en función de las ampliaciones de tiempos escolares, de lo que mostraba anteriormente, y la ampliación y generación de grupos en la educación media en torno al país, muestran claramente que las cifras sí tienen un correlato claro con los presupuestos aprobados hasta el momento.

En formación docente, con la salvedad que explicó la economista Guinovart, en el 2016 estábamos en 24.741; la educación terciaria de UTU que por el año 2000 tenía en el orden de 200 alumnos anda en el orden de 11.000 y conforma, en la educación terciaria, que está a cargo de la ANEP, más de 35.000 estudiantes que componen un universo importante que contribuye a la generalización de la educación terciaria a nivel nacional.

En cuanto a la inclusión, vamos a ser concretos, porque ya se ha explicado.

En la presentación tomamos como edades de 3 a 5 años, y vemos que se ha incrementado la cobertura en esa franja y, particularmente, esta mejora ha redundado en los quintiles más bajos. Sucede lo mismo en la franja de 6 a 11 años y de 12 a 17 años. Por tanto, en términos de inclusión, el avance es importante en el país y tendremos que continuar trabajando en ello. En cuanto a la franja de 12 a 17 años –ya planteamos las cifras, por tanto, no vamos a redundar en ello– son relevantes y están en el orden de los 8 a 10 puntos.

Para todo esto, y en función de poder atender la diversidad de situaciones que maneja la Administración, hay una serie de centros con distintas modalidades que permiten albergar posibilidades reales de trabajo de cambio en temas estructurales del sistema educativo en los últimos 30 años. Podemos observar en la presentación que en la zona metropolitana, en distintos barrios donde era muy escasa la presencia educativa, tenemos centros tanto de tiempo extendido completo, a cargo del Consejo de Educación Secundaria, como centros educativos asociados que responden al Consejo de Educación Técnico Profesional, UTU, en acuerdo y en una integración de proyecto con las escuelas primarias en las cuales estos están claramente contiguos.

En cuanto a los itinerarios escolares y las trayectorias educativas hay un esfuerzo muy importante en lo que tiene que ver con su seguimiento. Se trata no solamente de un sistema de información o estrategia a desarrollar, sino un cambio y un reacomodo de roles dentro de la estructura educativa tanto en los centros educativos como en los territorios. Acá hay dos elementos que son claros: por un lado, el proceso de descentralización; todos y cada uno de ustedes puede recorrer el país y comunicarse con las comisiones descentralizadas para que ellas directamente les cuenten cuál es la forma de trabajo que aplican hoy a diferencia del pasado; y, por otro lado tenemos este seguimiento de trayectorias educativas que nos lleva a que, en función de las metas que nos hemos propuesto, estos sean los números que estamos manejando hoy.

Ese paso de la escuela al primer año de la educación media, que en el 2014 estaba en el orden del 96 %, ha ido mejorando gradualmente con este seguimiento y con un proceso que se denomina preinscripción –seguramente los señores senadores lo conocen– que ya se desarrolló este año. Ahora, el 11 de setiembre de este año 2017, comienza el período de preinscripción para el 2018, en el que las familias, en función de las posibilidades reales de que dispone el sistema en cada uno de los territorios, optan a qué centro educativo van a asistir esos alumnos.

Entonces, eso se dio desde el año 2016 para este 2017 y ahora se reitera con una mejora clara de los tiempos y con nuevos instrumentos, lo que va a permitir que antes de que terminen las clases en primaria los alumnos de sexto y sus familias ya sepan en qué centro de educación media van a estar. Esto genera y desata una confirmación de la asistencia a ese centro por parte de las familias, en un proceso que se va a dar en diciembre y, claramente, en los primeros días de febrero, para poder continuar mejorando en este sentido. Muchos niños se iban con el papelito de la escuela al centro de educación media pero nunca llegaban a asistir al primer año de educación media. Ese espacio quedaba dependiendo de la fortaleza cultural y de expectativas de las familias y también de la fortaleza de recursos –muchas veces de carácter económico y logístico–, para poder acercarse a un centro de educación media. Cuando hablamos de trayectorias continuas, completas y protegidas nos referimos a que el Estado toma la responsabilidad en ese hecho y desarrolla una estrategia y una serie de instrumentos asociados a ella que permiten revertir claramente este proceso que ha sido histórico en nuestro país.

Pensemos en lo que mostrábamos de estos últimos diez años; en educación primaria hay 500 niños más que van a la escuela. O sea, más allá de que la educación primaria está universalizada, en estos últimos diez años hay un punto más de niños que asisten a la escuela. Eso también hoy, de alguna manera, está acompañado de un proceso que es el gran desafío, entendemos, a nivel nacional, de naturalizar el pasaje no solo por la escuela sino también por la educación media en términos generales.

Este espacio lo que plantea es que nos habíamos fijado en el 2016 la meta de un 97 % y hemos estado en el 97,6 %; para este año 2017 que estamos transcurriendo, nos hemos fijado la meta en un 98 % y estamos en un 98,7 % respecto a la cantidad de niños de quienes hemos resuelto su situación muy compleja.

Sería muy interesante recorrer el país y tener vínculos con las comisiones descentralizadas para ver cómo cada décima de punto en este espacio requiere de una articulación e integración muy fuerte por parte de distintas instituciones del Estado y de otros organismos territoriales para, a nivel de gobiernos departamentales y presencia territorial de instituciones de carácter nacional, poder diseñar estrategias e instrumentos –insisto– claros para que esto sea posible.

Voy a mencionar muy rápidamente las metas que nos hemos propuesto.

En tres años, al 2016, pensábamos incorporar 10.543 niños y fueron incorporados 12.878; al 2017, la expectativa era de 11.743 y estamos en 14.216. En lo que tiene que ver con porcentajes de niños de 3 años, pensábamos atender al 71 % al 2016 y terminamos atendiendo al 73 %. En lo relativo a niños en jornada completa –tanto en tiempo completo o extendido–, pensábamos llegar al 16 % y terminamos arribando al 17,4 %.

En cuanto a jóvenes de 15 años, si bien hemos mejorado nos propusimos una meta de 91 % y estamos, al 2016, en el 90,4 %. No tenemos para corroborar los datos al 2017, pero la información que manejamos indica una mejora respecto, inclusive, a la meta hoy propuesta; pero oficialmente no la podemos acercar aquí.

En lo que tiene que ver con jóvenes de 16 años en la educación formal, nos comprometimos a llegar al 83 % en el presupuesto que los señores legisladores aprobaron para este quinquenio y llegamos, en el 2016, a una cobertura del 85 %. Para 17 años, nos comprometimos a una meta para el 2016 de 73 % y llegamos al 76,7 %.

En cuanto a porcentajes de egreso en tiempo de educación media básica, nos propusimos una meta del 60 % –creo que eso está aprobado en el presupuesto– y llegamos al 61,8 %.

A su vez, para jóvenes de 18 a 20 años, nos propusimos un porcentaje de egresados de educación media básica, para el 2016, de 71 % y llegamos al 72,4 %. Tenemos, sí, problemas importantes a resolver en lo que tiene que ver en el egreso en la educación media superior, ya que nos hemos propuesto una meta de 33 % al 2016 y estamos en un 32 %. Tenemos dificultades claras para poder abordar y resolver este problema.

A nivel de jóvenes ya de 21 a 23 años, nos hemos propuesto una meta, al inicio del período, de 47 % y estamos en el orden del 40 %. Por tanto, claramente hay mucho para trabajar y acciones a desarrollar a partir de este año para poder continuar en el esfuerzo de seguir adelante en el cumplimiento de estas metas. Vale aclarar que es una de las primeras veces en el país que un presupuesto se propone metas cuantitativas, no deseos de mejora, no deseos de universalización, no una voluntad manifiesta –que, obviamente, el Estado uruguayo siempre ha tenido– de avanzar en términos de igualdad, sino intentar cuantificar todo eso a través de mestas. Esto es lo que hoy podemos objetivamente discutir en este ámbito, en los ámbitos que corresponda, y con la sociedad toda, en función de que es el desafío que la educación ha propuesto a la sociedad a partir del presupuesto que el Parlamento en su comienzo ha aprobado.

Ahora corresponde pasar a la presentación del articulado.

SEÑORA AVIAGA.- Deseo plantear alguna inquietud con relación a las metas, logros y objetivos.

Cuando veo que están exponiendo acerca de las metas, los logros y los objetivos, me surgen dudas acerca de cuáles han sido las metas, los logros y los objetivos con respecto a la educación inclusiva. El año pasado, aproximadamente en el mes de agosto, el Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad hizo alrededor de 73 observaciones al Uruguay acerca de la falta de cumplimiento de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad que Uruguay tiene integrada como propia por medio de la Ley n.º 18418. En esas observaciones el Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en materia educativa especialmente le pedía a Uruguay –sobre todo a la educación– que hiciera foco en esto porque en nuestro país no existe una política integral de educación inclusiva y prevalece la educación especial y

segregada en todo los niveles evaluados por ese comité. Y hace un año a ese comité también le preocupaba que no existía una formación en educación inclusiva para maestros, con lo que no se daban las herramientas para que se produjera la transición de un sistema a otro.

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad fue aprobada por la ley n.º 18418 en el 2008 y sé que desde ese momento a la fecha ha habido avances, pero aún falta mucho. Además, desde agosto del año pasado a esta fecha no veo en las metas, en los objetivos y en los logros que ustedes plantean acá nada que refiera a este tema en particular. Me gustaría saber, en base a estas recomendaciones tan específicas que hace el Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, qué metas, qué logros y qué objetivos se han llevado adelante con relación al tema que planteé: por un lado, una educación que lleve adelante una política integral inclusiva y no segregada y, por otro, la necesaria formación del cuerpo docente con esta visión inclusiva. Ello permitirá, cuando están pensando en el diseño de la educación, no hacer una educación para sordos, una para ciegos, otra para personas con problemas de movilidad o con otro tipo de discapacidad, sino que estén integrados en la misma visión, como corresponde y como lo requieren los derechos humanos de las personas con discapacidad.

Simplemente me gustaría escuchar un comentario sobre el adelanto que hemos tenido en este último año a partir de estas observaciones que se hicieron. Sabemos que siempre es algo complicado, pero necesitamos empezar a avanzar por el camino de la transición hacia esa educación que realmente sea inclusiva para todos.

SEÑORA PRESIDENTA.- Tengo algunos pedidos de palabra para esta instancia de la presentación en general de la rendición de cuentas de la ANEP, que paso a conceder.

SEÑORA ALONSO.- En primer lugar, saludo a toda esta gran delegación que ha concurrido en el día de hoy, a las autoridades de la ANEP, a los trabajadores aquí presentes.

Antes de ingresar en el articulado, pedí la palabra porque quiero hacer algunas consideraciones generales respecto a varias cosas que se anunciaron en una muy buena presentación que se realizó. El tema de fondo –me adelanto ya a hacer una expresión de deseo casi frustrado– es el mismo que ya hemos expresado al ministro Astori y tiene que ver con la calidad del gasto. Nuevamente está presente aquí gran parte del problema que tenemos en el país.

Las autoridades dicen que quieren universalizar la educación media, pero en la exposición se habla de egresos y no de metas de aprendizaje; solamente se habla de cobertura. La pregunta que me surge, entre otras cosas –vamos a hacer una serie de preguntas–, tiene que ver definitivamente con eso, con el aprendizaje. Las gráficas muestran aumento en algunos tramos y creo que esto tiene que ver, entre otras cosas, con la estructura y el funcionamiento del sistema educativo. Aunque parezca mentira, no hemos escuchado nada con respecto al tema metas de aprendizaje, lo cual es todo un indicador en sí mismo sobre la política educativa. Me parece que esto tiene que ver con que hoy no hay un sistema educativo público definido –es decir, que coordine, que complemente, que planifique, que evalúe–, sino que existe una superposición de espacios de gobierno en donde diferentes actores –lo digo con muchísimo respeto, señora presidenta– disputan mayor o menor peso en las decisiones.

Esta dificultad educativa que se evidencia en el informe del 2014 hecho por el Ineed, sigue teniendo consecuencias muy malas para el conjunto del alumnado de todo el país, fundamentalmente para los gurises más pobres. Eso sigue siendo así. En esta oportunidad, cuando tenemos una nueva instancia en donde se vuelven a establecer prioridades, recursos presupuestales –en esta casa tenemos la responsabilidad y, por supuesto, la mejor disposición para que esos recursos presupuestales estén–, me sigue preocupando, y mucho, la situación que estamos viviendo.

Voy a realizar algunas preguntas antes de ingresar al articulado, sobre el que también tenemos consultas. La meta que se plantea en el egreso de la media básica entre los adolescentes de dieciséis años –como se decía allí– es pasar de 58 % al 75 % en el período comprendido entre 2014 y 2020. Veamos el antecedente.

El desempeño en los cuatro años anteriores fue de solamente cuatro puntos, según una de las gráficas. Todos podemos creer todos en los Reyes Magos, pero debemos mirar los números con la objetividad y el sinceramiento necesarios. Lo cierto es que es razonable dudar que la meta trazada se pueda cumplir, es decir, que un 75 % de los adolescentes culmine el ciclo básico sin rezago. Dudo que efectivamente se pueda cumplir con la meta de egreso propuesta por el gobierno para la educación media superior, que planteó duplicarlo. Las gráficas señalan que a los 19 años el egreso de la educación formal obligatoria fue del 24 %, del 30 % y del 31 % en los años 2006, 2011 y 2015, respectivamente. Por su parte, el informe del Ineed dice que en los últimos 30 años el egreso de la educación media superior mejoró solo en un 8 %. Esa evidencia algo nos está diciendo. La meta trazada es imposible de cumplir. ¿Qué nos pueden decir con respecto a ese tema? Esta es la primera pregunta que deseo formularles.

Sin ninguna duda, las altas tasas de repetición también son un indicador de ineficiencia. El tiempo y el gasto adicional para concluir el nivel de enseñanza obligatoria, debido a esa repetición, indudablemente, afectan de manera negativa la eficiencia. Me gustaría saber si las autoridades educativas han analizado la carga fiscal de las altas tasas de repetición y que se está haciendo con respecto a ello. ¿Estimaron el costo que implica la repetición en educación primaria y en educación media?

Por otro lado, ¿qué se ha hecho y, sobre todo, qué se va a hacer en materia de eficiencia del gasto? Insisto en que, en función de los recursos presupuestales escasos y con la plena voluntad de asignarlos como corresponde, aquí también estamos para analizar la eficiencia de ese gasto.

Deseo hacer una pregunta al presidente del Codicén, el señor Wilson Netto. ¿Qué opina sobre los criterios disímiles para asignar las horas en ANEP? Por un lado, en primaria se eligen las efectividades, por lo menos, por tres años, mientras que en secundaria las horas se eligen anualmente. ¿Qué opina el Codicén sobre esto? Cuando el Codicén y los consejos saben que el eje está en la conformación de equipos estables en las instituciones escolares, ¿qué proyecto tiene con respecto a este tema? Hoy volvemos a tener –por allí está la directora Celsa Puente– un nuevo conflicto entre el Codicén y Fenapes y, mientras tanto, los uruguayos se siguen preguntando quién manda en la educación. ¿Quién manda en la educación? La verdad es que cuando se vuelve a presenciar un nuevo capítulo, una nueva instancia de conflicto, a veces a uno le genera cansancio. En este contexto volvemos a decir con mucho respeto, pero fuerte y claramente, que esto no está funcionando. Si bien todos tenemos responsabilidades, hay quienes las tienen en mayor grado. Quisiera conocer la opinión del presidente de ANEP respecto a este tema.

En el último informe de Ineed se concluye que las tasas de escolarización siguen estancadas. Recién veíamos unas gráficas que mostraban algunas mejoras en este sentido. ¿Qué metas concretas se compromete ANEP a cumplir en cuanto a tasas de egreso de enseñanza básica y superior y, sobre todo –más allá de lo que se mostraba en las gráficas–, en lo que tiene que ver con lo más profundo, que es el aprendizaje? Lo pregunto porque seguimos sin saber. ¿Qué evaluación hace el Codicén sobre los efectos concretos de la creación de la unidad de integración educativa, el verdadero centro al que apostó esta administración y al que se destinan miles de horas docentes anuales? ¿Qué metas estableció esta unidad y qué grado de cumplimiento ha tenido?

Seguramente en el articulado lo vayamos a analizar, pero me gustaría conocer la tasa de egreso efectiva de los alumnos de los bachilleratos tecnológicos, pues me parece que no es un tema menor.

La última pregunta –seguramente tengamos otras interrogantes cuando pasemos al articulado– es cuándo la sociedad uruguaya tendrá un informe real, no maquillado, sobre los verdaderos niveles de aprendizaje de los alumnos de primaria y segundaria.

SEÑOR BORDABERRY.- Voy a ser breve. Quiero hacer una pregunta y también un pedido de profundización.

El pedido –quizás sea para el año que viene–, que también se lo hicimos al Ministerio de Economía y Finanzas, es si es posible compararnos siempre contra los mismos años al presentar gráficas. Hoy se presentaron las gráficas y, por ejemplo, en asistencia a la educación inicial por edades –donde se muestra el enorme esfuerzo que ha hecho el país para lograr, primero, la casi universalización de los cinco años, luego la de cuatro y ahora la de tres años–, la gráfica comienza en 1991, lo que nos da una idea del esfuerzo del país, pero después, cuando se muestra una gráfica sobre la evolución de la matrícula, los datos son a partir de 2005 y no de 1991. Más adelante, cuando vamos a ver la extraedad en el egreso, la gráfica es a partir de 2013 y cuando vemos la repetición en primaria la gráfica parte del año 2002. A su vez, cuando vemos los egresos de enseñanza media básica, nos presentan información desde 2006. Por tanto, es muy difícil analizar lo que se nos presenta cuando no están todos los años. Además, eso da la sensación de que se hace la comparación contra los años que conviene tomar en cuenta; todos hemos realizado interpelaciones y estas cosas. Tomé una gráfica que conseguí ahora sobre los egresos en enseñanza media básica y se dice que en 2006 era de 67,4 % y en 2016 de 72,4 %, por lo que hay un incremento del 5 %. Estuve buscando en Internet y en 2005 era de 70,9 %, casi 71 %. Entonces, si comparamos con el año 2005 y no con el año 2006, ya nos da unos puntos de diferencia importantes.

Jorge Luis Borges decía que cuando fue a dar clases a una universidad en Austin, Texas, se encontró con algo que le llamó la atención y era que los estudiantes norteamericanos, a diferencia de los nuestros, estaban más interesados en el curso que en la nota final. Eso le llamó la atención. Por tanto, si nosotros vamos a analizar realmente cuál es la evolución, sería bueno –y ese es el pedido– compararnos siempre contra los mismos años porque, de no ser así, creo que se causa una fea impresión.

Sí me interesó mucho –y creo que es muy importante– el gran esfuerzo que se está haciendo en cuanto al seguimiento de los egresados en primaria. Me parece que es muy buena esa preinscripción del año anterior, porque todos hemos visto el gran problema que existe en el pasaje de 6.º año de escuela a 1.º de liceo, momento en que el chico deja a la maestra y pasa a ser un número más entre una cantidad de profesores, aunque hay que destacar las muy buenas experiencias que tuvieron aquellos programas de 7.º, 8.º y 9.º año, especialmente en el interior. En ese sentido, me parece que la preinscripción es muy buena. Me gustaría que profundizaran en ese tema porque, de acuerdo a los datos que tengo, el año pasado egresaron 42.000 alumnos –hablando en grandes números– y hubo un pequeño porcentaje –creo que 400 o 500 alumnos– del que no se tuvo noticia; estamos hablando de 400 o 500 muchachos a los que les estamos privando el futuro, lo que no es poca cosa. Obviamente una cosa es el que queda inscripto y otra lo que pasa con ellos cuando empiezan los cursos. Sé que hicieron referencia a este punto, pero lo hicieron muy rápidamente. Por eso les pido que profundicen un poco sobre los planes que tienen para que no se pierda esta instancia tan importante. Repito: les pido que profundicen sobre qué planes y qué cantidad de alumnos alcanza para evitar perder a los muchachos, a pesar de que en más de 42.000 son solamente 400 o 500 los que no se inscribieron.

SEÑOR NETTO.- Antes de ingresar al articulado intentaremos dar respuesta e intercambiar información –cosa que nos parece saludable– respecto a estos puntos que consideramos realmente importantes.

Si me permite, señora presidenta, voy a ordenar las respuestas. Voy a dejar para un segundo momento la primera parte, vinculada a las políticas desarrolladas en términos de inclusión, porque vamos a ceder la palabra a un conjunto de colegas que hoy nos acompañan.

Respecto a las expresiones y preocupaciones de la señora senadora Alonso, en primer lugar quiero trasmitir que si hay algo que ha dado garantías a lo largo de todos los tiempos –no es un tema de esta administración– es la transparencia con que la ANEP maneja sus datos. Es más, no existe ningún informe –en el Ineed o donde se entienda– que no se haga con los datos aportados por la ANEP, salvo alguna encuesta puntual. Creo que es preocupante generar la idea de que los datos no sostienen la transparencia que el país requiere porque, de alguna manera, pone en juego la calidad, no ya de la educación –que ya analizaremos–, sino de las instituciones públicas del país; es una tradición, más allá de los resultados. Es más, en estos tiempos –como tal vez en otros, pero me hago responsable de estos–, todo los datos y las situaciones han estado sobre la mesa y han sido planteados a nivel público. Por lo tanto, más allá de que entiendo que puedan existir percepciones o

impresiones –tampoco tengo elementos objetivos que aquí se me presenten–, no puedo acompañar lo expresado en el sentido de que la administración maquilla sus datos.

(Ocupa la Presidencia la señora Carol Aviaga).

–En segundo lugar –y creo que es lo central, más allá de los asuntos de orden intermedio que aquí se plantean–, me parece muy importante enfocar los problemas que tienen la educación uruguaya en términos de calidad, pero incluyendo cuatro aspectos que me parecen importantes a desagregar para su análisis. Uno tiene que ver con la inclusión, que claramente no es solo incremento de cobertura sino desafíos del mundo de la pedagogía para revertir situaciones que se direccionan en muchos casos respecto a la situación de origen y los correlativos aprendizajes. Creo que la presentación es objetiva en cuanto a la inclusión: aquí, de alguna manera, se acompañan los datos que son oficiales y nacionales y que, insisto, no tienen ningún maquillaje.

SEÑORA PRESIDENTA (Carol Aviaga).- Disculpe, pero la señora senadora Alonso le está pidiendo una interrupción.

SEÑOR NETTO.- ¿Puedo terminar? No quiero faltar para nada el respeto. Igual, vamos a tener el tiempo suficiente como para intercambiar.

SEÑORA PRESIDENTA (Carol Aviaga).- Termine, entonces.

SEÑOR NETTO.- El segundo aspecto tiene que ver con la calidad de la educación, pero también con la calidad de la sociedad, y es la participación. Pensar en una educación de calidad sin inclusión y sin participación claramente no está –y lo tenemos que asumir– dentro del modelo de trabajo de la administración. Por eso hablamos de una educación para todos. Tenemos que destacar algo con respecto al cuidado que debe tener toda la sociedad, pero más quienes tenemos altas responsabilidades a nivel de Estado: evitar que la educación pública deje de ser pública para pasar simplemente a ser gratuita, con lo que otros elementos serán los que condicionen quiénes tienen la posibilidad de asistir o no a ella. Creo que es un análisis interesante: la educación es pública, es para todos. Cualquier elemento o posicionamiento que ponga obstáculos en este sentido, más allá del derecho que claramente está expresado, nos iría alejando gradualmente de la educación pública y simplemente estaríamos hablando de una educación gratuita a la que solo ingresan algunos, es decir, aquellos que determinados contextos locales o nacionales entiendan que tienen la posibilidad de hacer uso de esos espacios. Ese es un tema no menor; es altamente relevante cuando nos involucramos en un modelo educativo donde la educación es para todos, independientemente de la situación de origen. Creo que ese es un elemento importante para tener en cuenta.

(Ocupa la Presidencia la señora Daisy Tourné).

–Quiero expresarme a los cuatro elementos a los que hice referencia. Teníamos inclusión y participación; luego tenemos, por supuesto, aprendizaje, y un elemento complejo en el Uruguay –con una cultura que todos tenemos la obligación de debatir en forma permanente–, que son los egresos. Si me permiten, voy a mostrar –no estaba dentro de la presentación– dos gráficos. El primero muestra los resultados de Uruguay en las pruebas PISA y el promedio de América Latina. El color azul significa cómo nos va en ciencias, el marrón en lectura y el gris en matemática. Esa es la situación, reitero, de Uruguay comparado con la media de América Latina. Vinculado con esto –y voy a mostrar otro gráfico–, Uruguay ha logrado una inclusión de sectores que no asistían a la educación y sostiene –algunos pueden decir que sostiene y otros que estanca– aprendizajes. Si miramos la serie, prácticamente no nos hemos movido a pesar de la mejora en los términos de inclusión. La inclusión de jóvenes, en este caso de educación media –15 años–, no ha modificado en términos apreciables los rendimientos globales en las series que venimos trabajando en este orden.

La siguiente gráfica refleja el resultado de los aprendizajes en las pruebas PISA para países del continente. Aparecen Chile, Uruguay, Costa Rica, Colombia, México, Brasil, Perú, República Dominicana y el promedio de América Latina. Claramente en esta región Chile y Uruguay son los que sostienen, tanto en ciencia, como en lectura y matemática, los mejores lugares. Pero hay una

diferencia sustantiva e importante para analizar, que es el nivel, dos años después. Con 15 años está haciendo el primer año de bachillerato –pensemos en edades teóricas–, pero con el rezago podemos pensar en tres o cuatro años después; esos niveles de egreso claramente muestran una dificultad propia, clara, singular de Uruguay, que debe analizarlo también en términos culturales. No hay un diálogo, no hay una coherencia cuando nos comparamos con otros respecto a los aprendizajes, al nivel de los egresos. Y eso es algo objetivo. Por tanto, cuando la senadora ingresa al análisis del tema de los aprendizajes y de los egresos creo que es altamente pertinente poner en la agenda de discusión esta situación. Cuando Uruguay se compara con los países de la región sostiene índices –en las pruebas que tenemos como para poder compararnos–, con ese tipo de resultados, que claramente no nos conforman y que se alejan de los promedios de la OCDE y de los países del primer mundo, pero en la región, a pesar de sostener nivele mejores de aprendizaje, tiene niveles realmente bajos respecto al egreso. Entonces, me parece altamente pertinente separar el análisis en dos vías: los niveles de aprendizaje y las situaciones que conllevan a las dificultades en tasas tan bajas de egresos de los últimos 30 años.

(Dialogados).

SEÑOR BORDABERRY.- Si se compara con las anteriores van a ver que esto es algo que Uruguay tiene históricamente y los otros países están mejor. Por eso el pedido metodológico de tener todas las gráficas y no solamente ir eligiendo algunas.

SEÑORA PRESIDENTA.- Les voy a pedir que no dialoguen. Sé que es un tema apasionante y que todos queremos intervenir, pero respetemos la metodología de trabajo.

SEÑORA ALONSO.- Quisiera referirme a algo que dijo el señor Netto, en cuanto a que yo hablé de maquillajes. Yo no hablé de maquillaje de los datos.

SEÑORA PAYSSÉ.- ¡Sí, lo dijo!

SEÑORA ALONSO.- Lo que dije es que creemos que la meta que se plantea es imposible de llevar adelante. Si la miramos y vemos los antecedentes, la meta que plantea en el egreso de la media básica entre los adolescentes de 16 años, comparado con los antecedentes en los últimos 4 años, que fue solamente de 4 puntos, realmente no están siendo del todo honestos porque no parece razonable que puedan alcanzar una meta como la que se está planteando. Yo no hablé en ningún momento de maquillaje.

(Dialogados).

SEÑORA PAYSSÉ.- Por favor, señora presidenta, tomé nota y acá se habló de que se quería tener datos no maquillados. Esa palabra existió y está en la versión taquigráfica. El presidente acaba de contestar en función de una aseveración que se hizo aquí. Ahora hay otra aseveración que dice que no están siendo honestos, la cual acabo de escuchar. Entonces, se podrá discutir si las metas que se están proponiendo son viables o no, si se podrán alcanzar o no, pero no se puede poner en tela de juicio la honestidad o plantear que hay datos maquillados. Si los hay, que se den las pruebas. Lo que se dice después hay que sostenerlo y escuché lo que se expresó. Acá se preguntó cuándo tendremos datos no maquillados. Y se acaba de decir que no se está siendo honesto. Por tanto, nos ponemos a analizar lo que debemos considerar o revisamos la versión taquigráfica.

SEÑORA PRESIDENTA.- Sé que son temas álgidos. Como planteó la senadora Payssé, vamos a recurrir a la versión taquigráfica cuando la podamos tener. Vamos muy atrasados con la agenda en el día de hoy. Ahora voy a salir un minuto a hablar con la señora ministra de industria, porque si seguimos con este nivel de debate no vamos a poder atenderla. No intento coartar a nadie sino que lo que solicito es que nos hagamos cargo de la realidad. En ese sentido, pido nuevamente a los señores legisladores y señoras legisladoras colaboración para poder cumplir lo mejor posible con las metas planteadas en cuanto al debate.

Voy a pedir entonces a la señora vicepresidenta Aviaga que tome por unos minutos la presidencia, a fin de que yo pueda salir a hablar con la señora ministra de industria.

(Ocupa la Presidencia la señora Carol Aviaga).

SEÑOR ITURRALDE.- Miraremos la versión taquigráfica para saber qué se dijo, pero en definitiva si se dijo que estaban maquillados, ¿cuál es el problema? Y si se dijo que se solicita que se manejen los datos con más honestidad, ¿cuál es el problema? No estamos hablando de la deshonestidad personal, sino de la deshonestidad intelectual con el manejo de los datos, cosa que hemos sostenido y seguiremos sosteniendo. Y vamos a decir lo que nos parezca que tenemos que decir. Aflojemos con la sensibilidad. Si vamos a hablar de honestidad, diputada, guárdelo para otras discusiones que están teniendo en estos días y no nos metan a nosotros en ese tema y paremos la mano con venir a tratar de controlar lo que decimos.

SEÑORA PAYSSÉ.- Que el senador se dirija a la mesa.

(Dialogados).

SEÑORA PRESIDENTA (Carol Aviaga).- Senadora Payssé y demás senadores: vamos a amparar en el uso de la palabra al senador Iturralde. El senador se está dirigiendo a la mesa y no lo podemos interrumpir cada vez que habla. El que quiera la palabra, que la pida y luego se la damos.

SEÑOR ITURRALDE.- Me gustaría que si los señores senadores tienen algo para decirme lo hagan expresamente. Yo voy a reafirmar la potestad que tenemos los legisladores de decir lo que creamos conveniente en el momento que creamos oportuno.

Nada más, muchas gracias.

SEÑORA PAYSSÉ.- Es un derecho pero además un deber que los legisladores nos dirijamos a la mesa. Por eso es que pedí a usted, señora presidenta, que le dijera a quien intervino antes que yo que se dirigiera a la mesa y no a mi persona.

Por otro lado, respeto el derecho de que cada quien diga lo que quiere decir; lo que no comparto es que después que se dijo, se diga que no se dijo. Por eso es que pedimos que se confirmen con la versión taquigráfica los dichos que ahora se niega haber dicho.

SEÑORA PRESIDENTA (Carol Aviaga).- Continuando con el tema que nos convoca, tiene la palabra el señor Netto.

SEÑOR NETTO.- No es nuestro rol entrar en debates de ciertas características, por muchos motivos pero primero por la responsabilidad que tenemos en el lugar que ocupamos vinculado a la educación, con ese concepto tan amplio de tener no solamente la capacidad sino la objetividad y la certeza de poder expresarnos para construir transformaciones culturales deseables en nuestra sociedad. Entonces, se entenderá que algunos términos de expresión están permitidos en algunos ámbitos, pero yo no soy quien para analizar el impacto que eso tiene en el respeto, la convivencia y la honestidad que debemos trasladar a la sociedad. En definitiva, parece que disminuye la importancia de la aseveración si la deshonestidad no es personal y pasa a ser intelectual. Realmente creo que esta discusión no nos corresponde, no nos compete, pues nuestras responsabilidades son otras y sin dudas queremos construir una sociedad mejor pero con una forma correcta de vínculo y de relacionamiento, con un uso adecuado de los términos y con los elementos objetivos para poder manejar, porque si no es muy difícil mejorar la calidad global de nuestra sociedad.

(Ocupa la Presidencia la señora Daisy Tourné).

Me gustaría hacer referencia a dos aspectos. El primero está vinculado a que acá se augura que la meta trazada no se va a cumplir, a pesar de que lo que ha hecho la administración es ver meta por meta según el proceso que se ha trazado. Entonces, es muy difícil dialogar otra vez con términos de carácter futurista. En definitiva, el presupuesto aprobado tiene metas muy claras y hemos sido absolutamente transparentes al decir cuáles alcanzamos y superamos –que ha sido la mayoría– y cuáles no, información que presentamos en esta rendición de cuentas. Ahora bien; si la pregunta es si la administración entiende que desarrolla las estrategias y los instrumentos adecuados, con el objeto de poder alcanzar todas las metas, digo que sí con plena convicción. Sin embargo, también digo que para alcanzar eso hay transformaciones en curso. Hace algún tiempo dijimos con claridad que este es el período en el que el país, si soluciona dos aspectos como son la inversión en infraestructura adecuada y la mejora del flujo, fruto del gran rezago que tiene el sistema, tendrá las condiciones para universalizar la educación media. Aquí no solo se trata de un tema de voluntad sino de realidad. Cuando uno tenía un centro educativo con seis primeros, cuatro segundos y tres terceros, y si mejoraba las condiciones no disponía de lugar para que los alumnos pudieran sentarse, obviamente no era posible proponer las universalizaciones, tal como se ha hecho en todos los presupuestos que hemos estudiado a lo largo de los últimos treinta años. Esa pregunta es razonable en aquel contexto. ¿Lo es en este contexto? Bueno, tal vez sí, ¿por qué no? Para eso están estos ámbitos públicos, para poder debatir sobre ello.

Cuando destacamos que en estos tiempos hemos hecho 65 centros nuevos para la educación media, más allá de los que se han reformado, ampliado o sustituido, estamos hablando de generar capacidad física y real para albergar a todos los alumnos, elemento que nuestro país no sostenía y aún hoy no sostiene. Por lo tanto, está claro que la responsabilidad de la respuesta a todo esto es de nuestra administración y planteo qué sentido hubiera tenido plantearlo en presupuestos anteriores cuando ni siquiera estaban dadas las condiciones físicas para lograrlo.

Respecto a las metas en términos generales, ya hemos hablado sobre el proceso y reitero la convicción de poder llegar a ellas. Destaco el crecimiento en educación media, alcanzando los 350 grupos anuales, lo que demuestra que han ingresado jóvenes que en otro momento no tenían esa posibilidad. Por lo tanto, se han producido leves mejoras –no hay duda de que hay que profundizarlas–, con presencia en lugares nuevos y es indiscutible que las condiciones desde el punto de vista material acompañan la proyección de estas metas.

Luego está el tema de orden pedagógico y de tránsito real, de la mejora del flujo de los estudiantes en esos ámbitos, elemento que está bien que esté en permanente discusión y análisis; no hay ninguna duda de eso. En ese sentido, tendríamos que recurrir a todos los elementos de adaptaciones y acompañamientos que hoy hay disponibles, gracias al incremento presupuestal. Ya no tenemos que apostar solamente a la fortaleza de la familia, sobre todo en los sectores más débiles. Hago referencia a la presencia del maestro comunitario o del maestro más maestro, es decir, a distintos tipos de acompañamientos que claramente son nuevos en el Uruguay y que de alguna manera permiten mejorar las condiciones y los aprendizajes para poder avanzar en el sistema.

Por otro lado, me gustaría hacer referencia a la consulta del señor senador Bordaberry respecto a cómo incide esto, aspecto que de alguna manera se planteó como un elemento crítico por parte de la señora senadora Alonso respecto a este proceso de descentralización y este lugar que ocupan las unidades coordinadoras de integración educativa en cada punto del territorio nacional. Creo que la mejor respuesta –más allá de la obligación clara de la administración de brindarla– la pueden tener los señores senadores si se acercan a cada territorio y departamento y hablan con la gente. Como todos saben, en abril de 2013 se crearon los cinco campus de UTU, en diciembre de ese mismo año se crearon las inspecciones coordinadoras regionales de secundaria y en febrero de 2014, las cuatro inspecciones generales de primaria tomaron dieciocho días hábiles al mes en presencia en el territorio, saliendo de Montevideo. La conformación de las nuevas comisiones descentralizadas de ANEP, permite ubicar a las autoridades máximas en cada uno de estos territorios que son 23 ya que hay en 17 departamentos más 3 en Canelones y 3 en Montevideo. Me parece que si cada uno conversa con los responsables, con los actores de la educación –no actores políticos– podrá saber cómo se está trabajando al día de hoy y cuáles son las mejoras que se consiguen procesar a través de la organización que se está dando con la estrategia denominada de integración, con la generación de una dirección en el Codicén y con la presencia de tres personas en cada uno de estas 23 regiones. En realidad son 22 regiones porque debido a su escala Durazno y Flores se unen en una sola. Una vez

que cada uno se nutra de información real y directa podrá contar con más elementos para poder debatir, criticar, alentar o apoyar una estrategia de estas características.

Lo que se ha hecho aquí es intentar encontrar, en el proceso de descentralización, un elemento que catalice la potencialidad clara que la administración tiene, pero profundamente desarticulada a nivel histórico. Me refiero a la presencia de primaria, de secundaria, de UTU y de formación docente en cada uno de los territorios; se ha dado una forma de actuar con pautas muy generales, pero con una desarticulación territorial realmente muy fuerte.

Las Comisiones Descentralizadas de la Educación de ANEP están compuestas por el director del campus, la inspección coordinadora regional de secundaria, el inspector departamental o general de primaria, el director del centro de formación docente –si hay más de uno, será el que la administración elija, con ciertos criterios, para darle esa responsabilidad– y el coordinador de la Unidad Coordinadora Departamental de Integración Educativa. Estas cinco personas, que son autoridades máximas locales de la educación, componen esta figura que se llama Comisión Descentralizada de Administración Nacional de Educación Pública. A su vez, dicha comisión participa en la comisión departamental con otras instituciones como, por ejemplo, de la educación no formal, de la universidad o –¿por qué no?– de los gobiernos departamentales que tienen que ver con las dimensiones educativas y otras organizaciones.

Esto ha permitido realizar un análisis de por qué el tránsito, a lo largo de todo el trayecto educativo, no se desarrolla con la naturalidad esperable. ¿Cuáles son los elementos que condicionan el trayecto natural de un niño que avanza por el sistema educativo en primaria y luego ingresa a su proceso de educación media? Hay varias dimensiones en este tema: una de ellas está vinculada al seguimiento de las trayectorias continuas, completas y protegidas –a las cuales haremos referencia–; otra tiene que ver con la capacidad de detectar, promover y articular en cada territorio la disponibilidad de las capacidades humanas en infraestructura que cada territorio tiene con el objeto de ampliar el tiempo escolar; y, en tercer lugar –un elemento no menor– se ubica la importancia de las comunidades educativas en el entorno del centro. El problema es que creemos que estas se generan en forma espontánea, que no hay que formar al territorio para participar activamente en los destinos de la educación. Sin embargo también tienen el rol de generar las capacidades en el territorio para poder involucrarse y darle más transparencia, hacer vidriados los centros educativos respecto de lo que existe dentro y el vínculo que debe tener con el afuera.

De esas tres grandes líneas de trabajo, la que se ha llevado claramente con mayor énfasis ha sido el seguimiento de las trayectorias y tiene distintos procesos: hubo un fuerte acompañamiento en el año 2015 y luego un seguimiento de las cohortes de egreso en 2015 y de primaria en 2016. Allí aparece un enorme conjunto de situaciones de orden personal, social y geográfico que inhabilitan, por la sola fuerza de la persona o de la familia, la continuidad educativa más allá de la educación primaria. Esto sucede en todas las dimensiones, no solo en las zonas urbanas sino también en las rurales. Entonces, lo que se ha hecho es un trabajo muy importante, a través del Consejo de Educación Inicial y Primaria y los Consejos de Educación Media, a los efectos de generar un encuentro previo al egreso donde se socializan las distintas propuestas educativas existentes en el territorio, se analizan las características de los niños que están a punto de egresar y, con la familia, se hace el análisis de orientación respecto al ingreso y proceso de ingreso al nivel siguiente. Esto ha mostrado un fuerte compromiso de los docentes de Educación Primaria pero, fundamentalmente, de 6.º año, es una gran realidad que el trabajo ha sido enorme por parte de este colectivo docente, donde todo el acumulado de la escuela, que se denomina Registro Único del Alumno, que antes pasaba en un papel cuatro meses después al centro de media, a ver si alguien tenía interés en ver la historia, hoy llega antes de comenzar las clases. En este año 2017, con la cohorte 2016, también se avanzó en lo que se llamó preinscripción, que se profundiza este año, y que comienza con el diálogo con las familias a partir del 11 de setiembre. Quiere decir que antes de terminar las clases en primaria, cada niño de 6.º año y su familia, ya ha tomado la decisión –en función de las posibilidades reales que el sistema tiene al día de hoy– de preinscribirse en un centro educativo. A partir de ahí, en diciembre y luego en febrero, el siguiente paso importante y fundamental, que debería ser natural, pero que en muchos casos es provocado por estos equipos, las familias asisten al centro educativo al cual fueron asignados para validar su inscripción. Uno esperaría –en la sociedad que todos trabajamos para construir– que esto sea algo natural, es decir, que el cien por ciento de los niños que terminan la escuela, naturalmente, al tener un pase hacia un centro de media, se dirijan allí con sus familias. Es esa expectativa que todos

tenemos en cuanto a que la educación debe participar en las transformaciones y las capacidades a desarrollar, en función de intervenir en el mundo de hoy. Creo que no es una novedad para los que hoy estamos aquí que esto no es posible lograrlo en un cien por ciento en el Uruguay de hoy. Por lo tanto, el apoyo del Estado, la articulación interinstitucional en territorio con presencia fuerte del Ministerio de Desarrollo Social y otros actores, a nivel también de los gobiernos departamentales, permite una convocatoria y acompañamiento que ha logrado este número que yo mostraba hoy; en definitiva, los puntos de mejora de un chiquilín que sale de la escuela y que nunca llegó a un centro de media cómo lo hace hoy. Todavía, como bien planteaba el señor senador, subsisten alrededor de doscientos y algo de jóvenes con dificultades culturales, de estructura, de orden familiar o de salud, que dificultan ese pasaje a ese primer año una vez culminada la escuela. Estamos hablando de porcentajes mínimos, pero que de alguna manera nos acompañan y que, de alguna forma, hoy seguimos trabajando en el entorno de las comunidades generando expectativas de la importancia de la educación. Lo hemos hecho con equipos y nos hemos trasladado a distintos territorios, incluso, a algunas casas de familias para poder conversar y acompañar el proceso de estos equipos de la importancia de que sus hijos continúen cuando están todos los medios dados y cuando no lo están, el Estado hace el esfuerzo articulando todas las acciones, para que esto se desarrolle. Esto es lo que hoy está viviendo Uruguay. Si se dio este porcentaje de 3, 4 y 5 puntos de mejora en estos tiempos es porque existe una estrategia de estas características que lo permite. Ahora bien; esto no termina aquí, porque no es suficiente solamente con llegar al centro educativo, luego hay que permanecer y aprender. Con esto estamos todos de acuerdo. Tal vez, esta curva a la que yo hacía referencia en esta gráfica, muestra los distintos problemas de carácter cultural que tendremos que abordar, que no solo es un problema de órdenes o pautas, sino de construcciones colectivas complejas. Entonces, si Uruguay sostiene ese nivel –con la discusión o no en el tiempo de cuál ha sido su proceso– nos preguntamos por qué tiene tan bajos niveles de egreso que no tienen coherencia entre los aprendizajes que muestra cada uno de los países de la región y los niveles de egresos comparados con el nuestro. Por tanto, también está en juego saber cómo logramos esa permanencia. Hay un conjunto enorme de instrumentos, adaptaciones curriculares, trabajo en conjunto y nuevos centros educativos con nuevas propuestas de articulación –en una de las láminas presenté algunas– que, de alguna manera, permiten avanzar gradualmente reconociendo la diversidad en contextualizar propuestas que permitan un acompañamiento real.

El acompañamiento, la propuesta y todo el contexto que se construye en el entorno pasa, sí, a generar un ámbito –amigable o no– de permanencia y también –por supuesto– todo lo que pase y viva el joven dentro de ese centro; eso es indiscutible.

Estos son, medianamente, los números generales, señora presidenta, que luego podemos entregar. Nos parece importante dedicar un tiempo a este tema de qué es lo que está ocurriendo en este lugar, qué trabas se detectan para no poder sostener una trayectoria natural, normal de los jóvenes dentro del sistema medio y cómo se está trabajando en ello para desestructurar esos nudos para permitir que mañana este tipo de acompañamientos, realmente, se tomen como elementos de carácter natural dentro del sistema.

SEÑOR BORDABERRY.- Quiero profundizar en esto porque creo que estamos hablando de algo muy importante. Reitero lo que dije antes acerca de lo bueno que me parece este sistema de preinscripción, sobre todo, porque permite identificar y saber quiénes quedarían por fuera. Después de haber alabado esto, mi pregunta no es para cuestionarlo sino que reconocemos a todos quienes están aquí la enorme buena voluntad y el mismo interés en mejorar la educación. A veces tenemos diferencias en cuanto a cómo exhibimos los números o en cuáles son los mejores caminos, pero eso es natural y bueno; es nuestro trabajo exigir a las autoridades, así funciona la democracia y, al menos una vez por año, tenemos que exigirles.

Pero el tema es qué pasa después de este sistema, que ya funcionó tan bien. Es decir, el año pasado –estuve pidiendo los datos– egresaron de las escuelas públicas 42.400 alumnos y, de ellos, 500 –más o menos el 1 %, si se quiere– se perdieron de la educación. No hay que conformarse porque solo sean 500 porque se trata de vidas, pero ese dato es algo bueno. Pero ahora viene el paso siguiente. Después que inician el primer año del liceo, hay 6.000 estudiantes en riesgo, ya sea porque algunos abandonaron los estudios, dejaron de ir, en fin.

Entonces, ¿cómo es el seguimiento? Esa fue mi pregunta. El presidente del Codicén se concentró en la parte buena que mencioné –la verdad es que es positivo tener coincidencias– pero,

¿cómo es el seguimiento de esos 6.000 estudiantes? Los tienen bien identificados, saben sus nombres, dónde viven, todo. Esa cifra ya sería el 15 % de esos 42.400 egresados, y es un número que después va a influir, al cabo de los años, en el egreso posterior.

En definitiva, quiero saber cuáles son los planes con respecto a esto, si los tienen, si los pensaron y, en caso contrario, pediría que consideren el tema. En lo personal, no lo he pensado.

Esa era mi pregunta.

SEÑOR NETTO.- Señora presidenta: me parece muy buena la apreciación y también la pregunta. En eso es en lo que estamos metidos de carne y hueso permanentemente y todas las semanas de trabajo aunque, en realidad, no podemos validar esos números. Sí podemos validar el dato de los 42.400 alumnos que egresaron de primaria y podemos decir que el porcentaje que después se trasladó a la educación media privada es del orden del 6 %.

También podemos hablar de la situación de los que están hoy en el primer año de liceo y que egresaron de la escuela el año pasado, en el 2016. En esa cifra venimos trabajando por distintas situaciones y por adecuaciones curriculares. Inclusive, no puedo decir –porque sería observado por mis colegas y está muy bien que así sea porque esto no es un tema de personas sino de instituciones–, que este seguimiento nos está llevando –así lo presumo y tendré que confirmarlo cuando avancemos en los datos– a que estemos en la mitad de la desvinculación que teníamos en años anteriores.

Ahora bien; es claro que el tema es importante. Tendríamos que verlo; no puedo manejar oficialmente ese número.

SEÑOR BORDABERRY.- No lo maneje, pero ya sea 3, 6 o 5, ¿qué se está haciendo?

SEÑOR NETTO.- O 3 o 4; estamos hablando de lo que hicimos frente a un porcentaje enorme de desvinculación que existía cuando tomamos el sistema educativo y que viene así desde los últimos 30 años. Eso es real. Ese trabajo nos permite ver cuáles son los nudos que provocan esa desvinculación. Es el contexto y la falta de acompañamiento que tenemos que trabajar en el entorno del centro, en la familia; es el centro educativo, su organización; son las propuestas educativas que llevan a ellos; es la evaluación que está en juego en el marco de las propuestas. Son elementos que discutimos permanentemente. En realidad, la sesión de la semana anterior nos llevó a que en la próxima, enmarcada más allá de la fijación de los criterios de preinscripción del año próximo, hagamos una evaluación real, sistemática, absolutamente trasparente –aprovechando que hoy tenemos la información–, para saber qué está pasando con la vida de esos chiquilines que ingresaron a la educación pública en los primeros años y en ese alto porcentaje en el año 2016. O sea que si usted lo entiende, señora presidenta, me parece un tema relevante, que tenemos que tratarlo con la mayor trasparencia y honestidad personal e intelectual porque es uno de los elementos clave para poder revertir y generar este cambio estructural que se ha naturalizado a lo largo del tiempo. Nosotros, todos los días, trabajamos con distintas estrategias e instrumentos y números que me gustaría acercar a este ámbito, si usted así lo entiende, para poder, no sé si definitivamente pero sí claramente, mitigar una situación. Tal vez ahí encontremos las respuestas para poder, de alguna manera, explotar en cambios con respecto a problemas, a situaciones que no nos convencen y que claramente no compartimos acerca de la historia de los últimos treinta años en el sistema educativo medio uruguayo.

Si usted me lo permite, señora presidenta, no quiero precisar en números, pero sí aclarar que respecto a esas 500 personas, en realidad, los datos que ellos generaban no permitían una localización y, por tanto, se derivaron al Mides para su análisis estrictamente territorial. Todos los recursos que la Administración tenía no podían lograr relocalizarlos. Hay un cambio muy importante en poblaciones, de direcciones, de teléfonos, que ocurren cuando están en la escuela; luego en esos meses ya hay transformaciones que suponen una pérdida y, posteriormente, está el seguimiento real; un trazado casi personal del último lugar registrado permite claramente, en muchos casos, llegar a ellos y analizar esa situación. También hay muchas propuestas, pequeñas propuestas respecto al volumen en algunos territorios de centros de educación privada que no tienen –recién este año lo están obteniendo– un registro comparativo. Esa información no está registrada a nivel central y, por tanto,

esas personas no están en la educación pública, pero sí pueden estar en una propuesta educativa, tanto formal como no formal. Por eso es tan importante que este sistema mejore este año con toda la educación privada y se proyecte con mucha fuerza para tener elementos el año próximo respecto a la educación no formal, para ver el mapa en su conjunto y poder de esa manera generar trayectorias y trazados comunes que permitan hacer un seguimiento completo en todas estas modalidades.

Si usted lo entiende así, señora presidenta, me gustaría cederle la palabra a la consejera Laura Motta, y luego al consejero Héctor Florit para que hagan referencia a las líneas vinculadas en políticas de inclusión de la administración.

SEÑORA PRESIDENTA.- Antes le voy a dar la palabra al senador Heber, que quería hacer algunas consultas.

SEÑOR HEBER.- Le pido disculpas al señor presidente del Codicén, pero antes de que le ceda la palabra a los distintos consejeros quisiera hacer algunos comentarios.

En este tema hay gente en nuestra bancada que está especializada, y gente que no; pero levantamos la mano y la queremos levantar –o no– con conciencia acerca de las cosas que están pasando. Es nuestra obligación, naturalmente, discutir e incluso cuestionar –con el respeto del caso– algunos números que se nos plantean. Ante todo, hago la salvedad de que no integro la Comisión de Educación y Cultura del Senado ni tengo la formación como para poder discutir profundamente acerca de los números que plantea hoy la delegación que representa al sistema educativo.

Lo que pasa es que muchas veces se dicen o se afirman cosas en el Parlamento, que después estudiamos y profundizamos. Y lo vamos a hacer después de mirar toda esta presentación, que no he tenido la oportunidad de digerir, sobre los temas de educación en los que usted ha avanzado y señalado mucho.

En instancias de interpelación a la señora ministra en la Cámara de Representantes y en el Senado por el tema educativo –a las que el profesor Netto muchas veces viene como asesor invitado de la señora ministra–, ella ha dicho cosas en el Parlamento que después hemos comprobado que no son así. Entonces, eso nos genera una suspicacia porque, comprenderán las autoridades, miramos estos números, escuchamos al señor presidente del Codicén y muchas veces quedamos en la duda de si realmente se está avanzando como se dice, pues se ha mencionado: «preocupación», «estamos trabajando en ello». ¡Bueno, hace ya tiempo que se está trabajando en ello! ¡Es correcto exigir por lo menos algún resultado en ese sentido!

La señora ministra, por ejemplo en una instancia en la Cámara de Representantes en donde fue interpelada por la señora representante Graciela Bianchi, afirmó: «Hemos estado convencidos de que la educación uruguaya en la década del 50 era perfecta, pero superando el tramo de primaria era una educación para unos pocos». ¡Me llamó la atención cuando escuché esto! Y decía: «En esos años a la educación media llegaba apenas el 20% de los jóvenes». Seguramente lo habrá comprobado la señora ministra para hacer una afirmación así. «¡Vamos a romper los esquemas que teníamos del pasado, de que teníamos una gran educación!». ¡¿Y solamente el 20 % de los jóvenes del país accedían al primer curso de educación media?! ¡Esto salió publicado y la ministra no nos dijo la verdad! Resulta que hay un cuadro sobre la década de los cincuenta –desde 1949 a 1960– en donde se dice que ese 20 % se registraba en 1949 y un 42 % en 1960, o sea, en el fin de dicha década.

Entonces, nos llama la atención porque cómo puede ser que las autoridades afirmen algo así y nosotros siempre creímos que se había hecho un esfuerzo importante en los porcentajes, pero reitero que la señora ministra dice que en la década de los cincuenta fue un 20% y resulta que es el doble. Ahí nacen muchas de las preocupaciones que tiene nuestra bancada, que se han hecho saber acá quizás con calificativos que puedan haber herido la susceptibilidad de varios, pero que están descansados en algo tangible: ¡la ministra de Educación y Cultura y vino al Parlamento y dijo que solamente el 20 % de los jóvenes accedía, en la década de los cincuenta, a la educación media y resulta que era el 40 %!

Entonces, ahí ponemos en dudas muchos de estos números que se comparan con años diferentes. Nos importa porque la razón de ese crecimiento es que el mundo estaba cambiando y requería de mayor educación. Antes no se requería tanta educación, pero sí en la década de los cincuenta porque hubo un proceso industrial del país. Hoy vivimos otros tiempos en los que se requiere no solamente el tema de la matrícula –que se ha explicitado muy bien–, sino mayores niveles de preparación para un mercado laboral que exige mucho más aprendizaje de nuestra enseñanza. Esa es la gran dificultad: el contenido, los egresos y la capacitación.

Se ha hablado sobre el pasaje social y se ha señalado que muchas veces los números de egresados no se adecuan a la preparación. Hemos escuchado a la directora general del Consejo de Educación Inicial y Primaria haciendo afirmaciones de que hay un 20 % de egresados de primaria que no saben leer ni escribir. ¡Y son egresados de primaria! ¡No lo dije yo! ¡Lo dijo la directora general del Consejo de Educación Inicial y Primaria! Entonces, esta situación nos genera un comentario, pero vemos que hoy no vino la delegación de la directora general del Consejo de Educación Inicial y Primaria. De todos modos, ha realizado afirmaciones públicas que nos preocupan mucho.

Ahora viene el señor presidente del Codicén y nos muestra una serie de datos y nos dice: «seguimos trabajando, estamos preocupados». ¿Cuándo se termina la preocupación y cuándo se termina el trabajo? ¿Hay trabajos que puedan revertir estas situaciones? ¿Estamos preparando bien en la educación media para las exigencias del mercado laboral de este tiempo? Estos son comentarios que quiero que el presidente del Codicén se lleve. Quienes no estamos dedicados a estos temas, quienes no conocemos, vemos las afirmaciones de la señora ministra y, nada más ni nada menos, de quien está al frente del Consejo de Enseñanza Primaria, que salen publicadas en los diarios y quedamos muy preocupados. No pretendemos que el presidente del Codicén comparta la preocupación porque, en este caso, los preocupados somos nosotros sobre la falta de resultados; lo que queremos saber es qué resultado, qué trabajo y qué cosas concretas se pueden hacer en los años que quedan para poder revertir una situación que nos preocupa a todos. Ese es el comentario que le quería hacer a la delegación porque me parece importante y aclaratorio sobre la desconfianza que muchas veces tenemos respecto de muchos números que se nos traen.

En esas instancias de interpelación nos han traído, nada más ni nada menos que la señora ministra de Educación y Cultura, datos que resulta que no eran ciertos. Entonces, el presidente del Codicén comprenderá que queramos tener la certeza de que los dineros que estamos poniendo en la educación se destinan a programas que realmente buscan revertir esta situación, como lo ha dicho también el ministro de Economía y Finanzas en esta sala. Insisto que el ministro de Economía y Finanzas en esta comisión afirmó que de las asignaciones presupuestales que estamos haciendo a los sectores sociales, vamos a tener que exigir resultados de metas y objetivos. Todos somos contestes en eso y queremos saber cuáles son las metas para el año que viene ¿o va a seguir la preocupación de las autoridades de la enseñanza acerca de lo que está pasando? Vemos, preocupación, preocupación, preocupación, pero resultados, resultados y resultados es lo que nosotros queremos y exigimos porque tenemos todo el derecho de hacerlo.

SEÑOR OTHEGUY.- Me parece que esta discusión es circular, entonces, siempre volvemos al mismo punto y así es muy difícil plantearse con responsabilidad avanzar y tratar de lograr comprensión de las cosas. Uno puede construir si logramos comprender de qué estamos hablando, si en algún momento podemos establecer una línea de base sobre la cual se plantee lo que queda por hacer, que me imagino que es la preocupación de todos.

En primer lugar, la información está disponible y es pública; esa es la primera afirmación que quiero hacer y que manifestó la delegación de la ANEP. Por lo tanto, no hay ningún ocultamiento, ni ningún maquillaje. Ahí están los datos y de ellos surge que hay un trabajo realizado y se ve evolución en las metas propuestas. También está muy identificado dónde no se han alcanzado los objetivos propuestos. De todos modos, esos objetivos todavía siguen planteados y, por tanto, año tras año seguiremos discutiendo cuánto evolucionamos en esos indicadores. Uno no puede afirmar que no hay objetivos, que no hay metas, que no hay programas ni proyectos, aunque después se pueda evaluar cuántos de esos objetivos, metas y proyectos logramos concretar. En algunos, claramente, hay una evolución muy positiva y se mostraron las gráficas que no están maquilladas y que son públicas. Uno puede recurrir a los datos sobre los cuales se construye porque la base es el Instituto Nacional de

Estadística, salvo que ahora se sospeche de ese instituto. Sería la primera novedad de esta rendición de cuentas que hoy estemos sospechando del Instituto Nacional de Estadísticas del Uruguay.

Por último, la ministra no está acá; por lo tanto, si hay preguntas sobre los dichos o eventuales contradicciones de la ministra se le preguntará a ella cuando venga a la comisión ¡No va a responder Wilson Netto por la ministra! Pido que tratemos de concentrarnos en lo que estamos intentando discutir y comprender. Estos no son mis temas, no integro la Comisión de Educación y Cultura, presto mucha atención al informe –me pareció muy completo– y a las preguntas de los señores senadores para tratar de comprender, pero me parece que tenemos que tratar de centrarnos en lo que intentamos discutir. Encuentro muy legítimo que se tengan dudas sobre los dichos de la ministra pero, repito, cuando ella venga tendrán oportunidad de preguntarle.

SEÑORA MOTTA.- Buenos días a todos y a todas.

Es un gusto tener la posibilidad de conversar sobre temáticas tan importantes como las que aquí se han planteado e intentaré dar respuesta a la pregunta de la señora senadora Aviaga sobre el tema de la atención a la discapacidad y en qué medida eso se refleja en el presupuesto.

En primer lugar, quiero señalar que desde hace muchos años la ANEP cuenta con una dirección de derechos humanos que trabaja sobre los temas educativos y especialmente en esta administración hemos solicitado a la nueva directora de derechos humanos –que accedió recientemente por concurso– que ponga su foco en el derecho a la educación. Esto significa poner en clave de derecho que todos los niños, jóvenes y adultos tengan la posibilidad de acceder a la educación. Sin duda esto está en sintonía con la convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad que en nuestro país fue aprobada en el 2008 por ley –aunque se viene trabajando desde antes–, y que en su artículo 24 reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Aquí quiero señalar que nuestro país tiene una historia que está en consonancia con la evolución de las sociedades en el mundo donde se ha ido reconociendo la discapacidad con diferentes alternativas. Una de las cuestiones planteadas por la senadora refería a las perspectivas sobre la integración y la inclusión de la discapacidad en la sociedad. La primera mirada fue de segregación, de establecer espacios especiales segregados del resto de la sociedad, y la segunda se completa en el año 2017, desde el punto de vista educativo, con el protocolo de inclusión que está aprobado y en el que diferentes técnicos de la ANEP colaboraron con su diseño, refiriendo claramente al artículo 24 que reconoce el derecho a la educación de todas las personas con discapacidad.

Esto no quiere decir que el ejercicio pleno de derecho esté solucionado de forma mágica, sino que estamos en un camino en el que tenemos presente que ese ejercicio pleno del derecho tiene que ser parte de la propuesta educativa. Si bien en los gráficos y en los datos que se presentan no se encuentra esta perspectiva del derecho de las personas con discapacidad, sí está presente en las acciones de la ANEP y en los diferentes subsistemas.

Voy a tratar de hacer una síntesis apretada y luego, si los señores senadores consideran necesaria una ampliación, los diferentes consejeros lo harán con mayor solvencia.

Ya en el año 1983 existía una ley de integración de personas con discapacidad. En el año 1985, en primaria, ya había 10.000 personas con discapacidad integradas a alguna propuesta y hoy estamos hablando de más de 100.000 solamente en primaria, pero hemos avanzado a nivel de educación media con la integración de personas con diferentes discapacidades y hoy tenemos en las aulas de educación media más de 216 alumnos con, por ejemplo, el síndrome de Asperger, trastornos del espectro autista o con síndrome de Down, y también pasa otro tanto en UTU con diversidad de casos.

La idea de la inclusión es fundamentalmente incluir pero sin invisibilizar y esta es la consigna que tiene la educación primaria para atender a los diferentes niños con discapacidad, por tanto, se trata de brindar una atención lo más personalizada posible.

Existen 81 escuelas especiales que atienden cinco discapacidades que requieren un espacio específico de atención y se reconoce que para brindarle atención adecuada estos niños tienen que estar en escuelas especiales pero se está moviendo hacia una inclusión en centros educativos comunes o relacionando estos centros con los centros educativos comunes. Así es que surge la Red Mandela que no solamente incluye escuelas uruguayas, sino también de otras partes del mundo que tiene una modalidad de apareamiento de la escuela común con las especiales.

También primaria ha desarrollado una modalidad de maestro itinerante de apoyo y grupos especiales en escuelas comunes. Las escuelas especiales, además, ofician como centros de recursos, quiere decir que pueden ser utilizadas no solamente por los estudiantes que concurren allí, sino que también es un lugar donde se encuentran recursos para estudiantes con discapacidad.

Sin embargo, hay algunos colectivos que solicitan un espacio y un tratamiento especial. Tal es así que la comunidad de personas sordas está hoy trabajando –y lo estamos haciendo conjuntamente con la Universidad de la República– en el estudio de lo que significa la educación intercultural bilingüe para las personas sordas, reconociendo que la lengua de señas para algunas colectividades es la lengua materna o la primera lengua y no que lo sea necesariamente el español. Estos son temas en los que se está trabajando y desarrollando que todavía están en el planteo general de lo que son los estudios en la Universidad de la República. Esto no significa que en el abordaje que se está haciendo en las comunidades de sordos esto esté planteado, sino que hay una necesidad de mirar en un espectro más amplio cuáles son las mejores alternativas para las comunidades de sordos.

SEÑORA AVIAGA.- Quería hacer una aclaración. La lengua de señas es la lengua oficial de las personas sordas en el Uruguay. No se está viendo si es el español o la lengua de señas, es la lengua de señas y la falta de accesibilidad que tienen las personas sordas a la educación en todo el país y la segregación que tienen acá en Montevideo existe desde primaria.

Entonces, entiendo que a veces es muy difícil poner estos temas como prioridad en la agenda política, en la agenda de acción, pero es necesario que ya dejemos de «tratar» y comencemos a hacer efectiva la integración en la educación. Además, hay que empezar a cumplir, de una vez por todas, con todas las leyes que tenemos en materia de derechos de las personas con discapacidad, en todos los órdenes y, especialmente, en la educación, que es lo que hace la diferencia. La población más sensible y más vulnerable es la que tiene discapacidad y, generalmente, está en los quintiles más pobres y de menos acceso a la educación. Cuando vemos todas estas gráficas, todas estas exposiciones acerca de los logros, las metas y los objetivos que tienen y no vemos un presupuesto claro, firme, decidido y solidario en esta materia, nos preocupa. Para que estas políticas sean efectivas se necesita plata y eso es así, y acá no hay banderías políticas. Lamentablemente, un sector enorme de nuestra sociedad –hay más de 300 mil personas con discapacidad y otras tantas que pueden padecerlas por distintos motivos– que necesita que sus derechos se vean contemplados. Y la materia educativa es un derecho humano fundamental para su calidad de vida y desarrollo futuro.

SEÑORA MOTTA.- Justamente, en el sentido de lo que establecía la senadora, la lengua de señas se estableció como oficial en nuestro país, por ley; sin embargo, todavía existe la idea de que el español debería ser la lengua de todos y no el reconocimiento de estas comunidades. Por tanto, hacia eso apunté cuando hice la salvedad.

Tenemos jardines integrados con escuelas especiales, como el de Río Branco, pero tenemos otras experiencias en Colón y en Tranqueras.

En el caso de educación media, existe un proyecto sobre el cual se está trabajando fuertemente a través del centro Cerezo, que es para personas sordas y ciegas. Entonces, se está trabajando especialmente con centros educativos que atiendan a personas con estas características.

UTU y formación docente proporcionan intérpretes de lengua de señas en aquellos lugares donde existen estudiantes sordos.

También atendemos a más de mil adultos que tienen algún tipo de discapacidad. A ello se agregan más de 30 convenios con organizaciones de la sociedad civil que atienden discapacidades. Mediante los convenios lo que se hace es establecer qué docentes de la Administración Nacional de Educación Pública o talleristas pueden trabajar con esas ONG.

Por otro lado, la accesibilidad a los locales ha sido una preocupación del organismo. Al estar en una ley, todo edificio nuevo, ampliación o reparación en la cual se haga una intervención, debe dar accesibilidad.

Sobre la formación debo decir que secundaria tiene tres centros de lenguas. Allí se está enseñando la lengua de señas, no solamente para personas sordas, sino también para oyentes que quieren aprenderla. Por tanto, eso ya está disponible. Además, existe una formación que tradicionalmente se ha dado a través del consejo de formación en la educación, en el IPES, para el trastorno del espectro autista, entre otros. Pero primaria también estableció una primera cohorte, que termina en octubre, en acuerdo con Flacso y Unicef, para maestros de apoyo; la primera certificación se entregará, justamente, en el mes de octubre, e invitamos a la señora senadora a que nos acompañe en esa oportunidad. Ya se anuncia la segunda cohorte en este sentido para la formación de maestros. También el Consejo de Educación Secundaria brinda formación y apoyo a los profesores que tienen a su cargo estudiantes con alguna discapacidad, a través de la dirección del estudiante que funciona en secundaria. Todo esto constituye una serie de acciones que están reflejadas en el presupuesto de la ANEP a través de los distintos consejos, en que se establecen presupuestos específicos para la atención a las discapacidades. Seguramente, aún es poco; seguramente tenemos que seguir trabajando para que esto sea posible.

Quiero comentar también que el día 8 de setiembre se va a presentar el marco común de referencia nacional, que es un trabajo que se está realizando conjuntamente con todos los consejos de ANEP ya que se necesita tener un horizonte común respecto a los aprendizajes fundamentales que implique una expresión de consenso social. En definitiva, estamos trabajando para que efectivamente estos aprendizajes que se entienden como fundamentales sean expresados en un marco y luego permitan hacer las adecuaciones necesarias, porque no todas las poblaciones son iguales ni tienen exactamente las mismas formas de aprender. Los horizontes sí tienen que ser los mismos y debemos trabajar enfocados en ello.

SEÑOR NETTO.- En principio, los compañeros entienden como suficiente lo expresado por la consejera Motta.

Hacíamos referencia a los centros de recursos y para que ustedes puedan tener una idea más real de a qué nos referimos, quiero comentar que muy cerca de aquí, en Fernández Crespo, donde había una casona vieja que se llovía y tenía otras dificultades más, hoy existe un centro de excelencia que es un centro de recursos para ciegos. Si se desea, cualquier señor senador puede acercarse para poder conocer en forma directa qué implica la instalación de un centro de recursos dentro de un centro de educación, que en este caso es para ciegos.

SEÑOR MARTÍNEZ HUELMO.- Simplemente quería saludar las últimas expresiones con respecto al trabajo del Consejo de Primaria, y específicamente en lo que refiere a una labor de la que doy fe plena, que es la que tiene que ver con la Red Mandela. Hace seis años en este Parlamento trabajamos de consuno con todas las escuelas y con primaria, y la Comisión de Asuntos Internacionales de la Cámara de Representantes logró que esa rama parlamentaria conmemorara anualmente, todos los 18 de julio, el Día Internacional de Nelson Mandela a partir de una disposición de la Asamblea General de las Naciones Unidas. Desde el comienzo estuvimos trabajando con primaria, con escuelas de tiempo completo, con escuelas que trabajan en todo este asunto de la democracia, del no al racismo, del no al sexismo, del no a la discriminación, y hace dos años que estamos en vinculación concreta en la conmemoración. Es muy alentador corroborar que en cada sesión de conmemoración de esta fecha se llena la antesala de la Cámara de Representantes de niños y escolares que provienen de esta Red Mandela que, al día de hoy, cuenta con 60 institutos afiliados en todo el país, y que va por más. Por supuesto que allí se incluye a niños discapacitados y lo más importante es lo que hace enseñanza primaria al destacar valores como la democracia, el no racismo, no sexismo y no a la discriminación. Simplemente quiero que quede constancia de mi agradecimiento en la versión taquigráfica y también

decir que ya estamos en contacto para que el año que viene, cuando se conmemore el centenario de ese gran líder africano, se lleve a cabo una tarea junto a la Red Mandela –veremos cómo la materializamos– en el Salón de los Pasos Perdidos. Esta es una de las actividades que ha decidido realizar enseñanza primaria en el marco de sus políticas públicas, dirigida a toda la infancia que acude a la escuela pública. A mi modo de ver, es una de las más importantes que se están llevando a cabo en el país, y vaya a saber por qué razón este esfuerzo permanece en el anonimato, cosa que no debe suceder. Como presidente *ad hoc* del Comité Nelson Mandela, modestamente estamos intentando hacer nuestro aporte, trabajando con la red y con enseñanza primaria a esos efectos. De esto fue dar fe el consejero Florit, a quien molestamos permanentemente por este asunto.

Simplemente quiero dejar esta constancia y agradecer la contribución que hacen junto al Parlamento en esta conmemoración anual. Si bien debería ser algo mucho más cotidiano, esto es lo que podemos hacer.

SEÑORA ALONSO.- Antes de ingresar en el análisis del articulado, me gustaría insistir en una pregunta que se hizo y que el presidente Netto, quizás en forma desprevenida, no contestó. Me refiero a la elección de horas docentes.

Está aquí la directora Celsa Puente, quien por tercer año consecutivo ha insistido en el planteo de llevar adelante –en mi opinión, ha fracasado con total éxito– su propuesta. Quisiera conocer la postura del Codicén, y en particular del presidente Netto, con relación a este tema. Algunos medios de prensa –aclaro que no estoy afirmando lo dicho en ellos y por eso lo pregunto aquí, ya que tengo la oportunidad– han expresado que el Codicén desautoriza a Puente y que solicitó al consejo que tome una decisión. Por otra parte, la directora Puente dijo –y lo compartimos– que la elección de horas es un gasto descomunal para el sistema y que, de aplicarse esta modalidad, la elección de horas anual sería solo para los profesores interinos, lo que achicaría el gasto. Creo que este tema es importante y, por lo tanto, reiteramos la pregunta respecto a cuál es la postura definitiva del Codicén y si lo que publican los medios de prensa realmente es así.

SEÑOR NETTO.- En realidad, este tema se viene trabajando, analizando y claramente está en la agenda de la administración, como tantos otros puntos que, en su conjunto, permiten abordar la complejidad de la situación actual de la educación. En ese sentido y con relación a lo que hace referencia la señora senadora, a nuestro entender el tema está encauzado en una discusión en el marco de un consejo y luego toda la administración –y en particular el Codicén– seguirá los pasos en esta temática, como en tantos otros que tienen que ver con asuntos que están en la agenda. Se entiende que el análisis y la concreción de todos ellos, en conjunto, permitiría mejoras en el ámbito educativo. Más allá de lo que se pueda decir en los medios, el tema está encauzado; vuelve al lugar en donde se tiene que seguir trabajando, que es el Consejo de Educación Secundaria y la administración –o el Codicén, si así se entiende– hará un seguimiento de este y de los otros asuntos que también están en la agenda y que por su complejidad no pueden resolverse en forma aislada.

SEÑORA PRESIDENTA.- Antes de continuar, me gustaría hacer una observación general con respecto a la metodología de trabajo porque nos resta poco tiempo. Si bien esta presidencia es amplia en la libertad de expresión de los señores senadores –lo habrán podido constatar–, como no podía ser de otra manera, rogaría que pudiéramos ingresar al articulado porque estamos absolutamente excedidos en el tiempo.

He contemplado todas las preguntas que se quisieron formular, a pesar de que en esta casa existen comisiones específicas para abordar las temáticas que se tocaron en esta instancia. De cualquier manera, esta presidencia no tiene esa tónica y habilita, pero también pide un poco de responsabilidad en el manejo de los tiempos.

¡Por favor, solicito que empecemos con la consideración del articulado!

(Apoyados).

SEÑOR NETTO.- Vamos a analizar el total de los diecisiete artículos presentados por la administración y vamos a mencionar cuáles fueron los criterios desde el punto de vista del costo presupuestal y financiero que guiaron su construcción, tal como lo planteamos con la primera lámina de esta exposición.

El primer artículo establece que se asignen, al inciso 25, «Administración Nacional de Educación Pública», las correspondientes partidas presupuestales anuales para los ejercicios que se indican en la financiación de Rentas Generales, con valor al 1.º de enero de 2017, con destino a financiar incrementos salariales.

SEÑOR BORDABERRY.- Solicito que vaya un poco más despacio.

SEÑOR NETTO.- En definitiva, el primer artículo que tiene que ver con ANEP establece la continuidad de la cadencia de incrementos salariales establecidos en un acuerdo, del 21 de diciembre de 2015 y sus complementarios, entre la Administración Nacional de Educación Pública y la coordinadora de sindicatos de la enseñanza, en presencia de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto, del Ministerio de Economía y Finanzas y del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, que tuvo su margen de vigencia en el período 2016 – 2017.

Dado ese convenio vigente para los dos años a que hice referencia, este punto señala que los firmantes acordaban que los salarios se incrementaran en términos reales con intención de alcanzar, en el año 2020, un salario nominal con un mínimo de $ 25.000 a valores del 1.º de enero de 2015 para los funcionarios docentes. Esto incluía la compensación por aula o titulación a valores actuales –grado 1–, con una carga de trabajo de veinte horas semanales, manteniendo la variación entre grados correspondiente a una escala –del conjunto que tiene la administración– del docente de segundo ciclo con tiempo extendido.

A su vez, se pretende alcanzar en el año 2020 un salario nominal de $ 23.455 como mínimo – a valores de enero de 2015– para los funcionarios no docentes, grado 1, con una carga de trabajo de cuarenta horas semanales, manteniendo la actual variación entre grados.

Por otro lado, también se propone incrementar el salario real de los inspectores, directores y subdirectores en un mínimo de 17,10 % en el período 2016 – 2020.

En definitiva, la solicitud de estos $ 1.700:000.000 para el año 2018 y de $ 3.819:946.769 para 2019 permitirán, en este rubro de servicios personales, continuar con la cadencia de aumentos generados en los años 2016 y 2017, con el objetivo de llegar a un proceso lineal de ese valor mínimo de $ 25.000 por veinte horas docentes a valores del 1.º de enero de 2015. En síntesis, lo que plantea este artículo 1.º es continuar con esa cadencia en el año 2018.

El artículo 2.º refiere a las inequidades. En aquel convenio también se planteó la idea de avanzar sobre un conjunto muy importante de inequidades que se vienen corrigiendo a lo largo de estos tiempos. En realidad, el texto es muy concreto sobre algunos elementos. Por ejemplo, puedo hacer referencia a que un docente con la misma formación y con la misma antigüedad, dependiendo de la propuesta educativa por la que optara, su diferencia salarial podría ser del orden de 20 %, 25 % o hasta del 30 %. En definitiva, las diferencias entre un maestro, un profesor y, luego, las propuestas a que estos accedieran en función de los planteos en cada una de las administraciones, ponderaban, según la propuesta también, una situación de carácter salarial, discriminando unas propuestas frente a otras. Este trabajo se viene haciendo desde largo tiempo atrás y las correcciones han sido realmente muy importantes. Si bien se ha avanzado, este artículo 2.º, que refiere a las inequidades, se plantea que en este convenio –que tiene vigencia 2016-2017–, también hacía mención a las inequidades a atender y se proponía avanzar en la proporcionalidad horaria de los profesores adscriptos, profesores ayudantes de laboratorio y coordinadores, profesores orientadores pedagógicos del Consejo de Educación Secundaria y del Consejo de Educación Técnico Profesional; la fijación de una base de cálculo de la unidad docente compensada en la órbita del Consejo de Educación Inicial y Primaria y para los cargos compensados de los profesores agrarios del Consejo de Educación Técnico Profesional, de tal forma que la aplicación de su 100 % tienda a la equiparación a cargos de 40 horas

con el equivalente de dos cargos de 20 horas, acorde al grado. Para manejar una situación bien concreta: un profesor que tiene 40 horas en un grado, cobra sus 40 horas en su grado; un maestro tiene 40 horas en un cargo, cobra 20 horas en su grado y 20 horas vinculadas a una unidad compensada. Esto pretende corregir esas situaciones, como la de un profesor adscripto que trabaja 24 horas y hoy cobra 22 horas y media. Y podemos dar varios ejemplos en ese sentido.

Entonces, este artículo pretendía dar un cierre global a ese conjunto de elementos que se han venido corrigiendo a lo largo del tiempo. Ese es el monto al que se hace referencia: $ 724:765.388 para el año 2018.

SEÑOR AMORÍN.- Estos son aumentos presupuestales que ha solicitado la ANEP y que, en principio, no han sido votados. La pregunta es si hay algún convenio vigente con los funcionarios que prevea este aumento. Concretamente quiero saber si hay algún compromiso de ANEP para pagar este aumento de sueldos o es una cuestión un poco más en el aire.

SEÑOR NETTO.- El convenio tiene vigencia 2016-2017 y se está cumpliendo en todos sus términos. En él se provocaron mejoras en todos estos órdenes, pero aquí lo que se está planteando, fuera del convenio –no se ha logrado la firma de un convenio para el año 2018–, es avanzar en ese proceso para poder cuantificar cuántos serían –en un proceso que viene siendo gradual, pero intenso– los requerimientos reales para corregir situaciones que, tal como estamos señalando, son históricas. El convenio con vigencia 2016-2017 establece la intención de llegar, pero no compromete. Para ser claros: la vigencia del convenio es 2016 – 2017; hoy no estamos discutiendo en el marco de un convenio.

SEÑOR AMORÍN.- Entonces, no hay convenio.

SEÑOR NETTO.- No. Reitero que el convenio manifestaba la intención de avanzar para corregir este tipo de inequidades y la administración entiende pertinente hacerlo. Por eso hace la solicitud correspondiente.

En cuanto al artículo 3.º –vinculado también a un tema de inequidad–, debo decir que si bien se han ido corrigiendo, a lo largo del tiempo, distintas situaciones relacionadas, en este caso concreto, a auxiliares de servicio, en el Consejo de Educación Inicial y Primaria se pretende subsanar la situación de 1013 casos que hoy están siendo financiados por la administración, pero a través de las comisiones de apoyo a las escuelas o de fomento. Este artículo intenta solicitar el dinero en «Servicios personales» con el objeto de generar los cargos necesarios para corregir tal situación.

SEÑORA ALONSO.- Con respecto a este artículo quiero señalar que este es un tema que, indudablemente, hay que resolver. Soluciona la estabilidad laboral, como decía el señor presidente, de 1013 personas; resuelve un tema salarial. Lo que también hace es disponer una partida de dinero para hacerse cargo de todo el componente salarial de estas personas, que pasan a tener un vínculo laboral directo con ANEP. Además, libera una partida que hoy se recibe desde el impuesto de primaria.

Entonces, por lo que veíamos en la gráfica, estamos hablando de unos $ 240:000.000 que quedarían en primaria para ser destinados al objetivo del impuesto de primaria, por lo cual hay que conseguir esos recursos.

La pregunta concreta apunta a saber qué destino piensan dar a esos recursos que se liberan, que también se transforman en un aporte importante para mejorar muchos aspectos. Así que desde ese lugar, señora presidenta, quisiéramos conocer cuál es el destino que se daría a esos $ 240:000.000 que se liberarían.

SEÑOR NETTO.- La observación es absolutamente correcta. En los marcos de destinos que hoy se están asignando a este rubro, además de la alimentación escolar –que claramente compone el grueso de los objetivos que tiene este impuesto–, también están, por ejemplo, la refacción menor de centros educativos y las salidas de orden didáctico, es decir, distintas situaciones que permiten dar una

dinámica más integral al funcionamiento de los centros escolares y oportunidades de trayecto reales para los niños.

Sin lugar a dudas que todos los años, en función, también, de la realidad a abordar con lo que se recauda del impuesto, el Consejo de Educación Inicial y Primaria, en articulación con la administración, reorganiza los destinos en función de las competencias establecidas por ley.

Por su parte, en el artículo 4.º se ha avanzado en un aspecto que se denomina «Remuneración variable», que tiene que ver con el pago del presentismo, que en la administración está en el entorno de los $ 1.000:000.000. De alguna manera, desde aquel planteo original de la cadencia que pretendía darse a este rubro en el presupuesto original presentado por la administración, al 2018, si bien ha tenido incrementos, la diferencia entre aquello solicitado y lo hoy obtenido está en el orden de los $ 129:406.501. Esa es la solicitud del artículo 4.º: tener una mayor disponibilidad a efectos de ponderar, en ese rubro de remuneración variable, hoy, con el modelo de presentismo, un monto mayor. A eso refiere el artículo 4.º.

Con relación al artículo 5.º, se trata de gastos asociados a nuevos espacios educativos vinculados a obras nuevas y ampliaciones. De alguna manera aquí se acompaña este proceso o esta política a nivel nacional del Sistema Nacional Integrado de Cuidados, pero solo hace referencia a necesidades generadas en la educación inicial. La intervención y la incorporación para el 2018 de 2120 niños en jardines de jornada completa y la perspectiva del ingreso de 5100 niños de tres años, también al 2018, más allá de las acciones desarrolladas en el orden de centros de educación primaria para poder dar respuesta a ese tema, genera un gasto asociado en lo que tiene que ver con servicios personales y gastos corrientes y suministros del orden de los $ 200:000.000, como está solicitado.

Si me permiten, para poder hacer una discusión más integral –ya regreso al artículo 6.º–, me gustaría pasar al artículo 7.º, en el cual la situación es de similar orden respecto a los compromisos asumidos con relación a los trabajos de ampliación y obra nueva a desarrollarse en la educación primaria –ya no inicial– y media, tanto en Secundaria como en UTU, trasladando esas intervenciones en 60 centros de primaria y aportando, en 2018, un trabajo desarrollado en veinte centros de educación secundaria y 37 centros de UTU. Esto permitirá, en el caso de Educación Secundaria, la instalación de 108 grupos nuevos, y los restantes –en función del incremento sostenido, permanente a lo largo de estos últimos diez años– de UTU, conformando un total de 400 grupos, cuyo costo oscila en los $ 650:000.000 y que son parte –en el artículo 7.º– de los $ 959:000.000 solicitados. Estos dos artículos están vinculados a las proyecciones y planificaciones relacionadas con la expansión de las propuestas educativas en todos los niveles que maneja la administración.

Los artículos 6.º y 8.º hacen referencia a una planificación dada, pero para el año 2019. Insisto: los artículos 5.º y 7.º proyectan los años 2018 y 2019 en función de un formato de avance de infraestructura y las necesidades correlativas, y los artículos 6.º y 8.º hacen lo propio para el año 2019, vinculado al incremento de obras proyectadas en función de la modalidad de participación público-privada en la construcción prevista –entre los años 2019 y 2020–, del orden de 160 centros, sean estos jardines, escuelas, liceos, UTU, polos tecnológicos de UTU o polideportivos. Y aparecen en cada uno de estos artículos –los señores senadores lo deben tener– un desarrollo, a nuestro entender suficientemente desagregado, de cuáles son los centros a los cuales se hace referencia, en qué territorios se radican y qué elementos se hacen necesarios en cada uno de los consejos para ponerlos en el funcionamiento planificado.

Reitero que estamos hablando de los artículos 5.º y 7.º, por un lado, y de los artículos 6.º y 8.º, por otro.

En el caso de los artículos 5.º y 7.º, para el 2018 estaríamos hablando de un monto global de 1.159:571.477, que al 2019 arrastraría 2.353:552.217 en función de las obras ya planificadas por el presupuesto aprobado a nivel de inversiones en la administración.

El artículo 6.º hace referencia al primer llamado para 44 jardines. Se sigue trabajando pero, de alguna manera, las empresas ya han superado las condicionantes técnicas de los proyectos

constructivos acercados a la administración, y se está en el proceso de validación por parte de economía de toda la estructura de carácter financiero para poder hacer frente a tales compromisos.

El artículo 8.º refiere a la incorporación de 23 escuelas –llamado que ya se ha hecho público y han retirado los pliegos las empresas que desean presentarse–, de 9 polos tecnológicos –que se suman a los seis de los que ya dispone UTU en distintos puntos del país– y de 10 polideportivos que, una vez instalados, serán de uso global y estarán disponibles para la población en su conjunto, ya que se llevarán a cabo a través de un acuerdo a desarrollarse entre la administración y la Secretaría Nacional del Deporte.

El artículo 9.º reseña cómo establecer y reorganizar lo existente, y cómo potenciar líneas de trabajo en centros de educación media ubicados en contextos vulnerables. En ese sentido, en la presentación expusimos los distintos formatos escolares que hoy tenemos –los señores senadores lo conocen–, y dijimos que el abordaje de los quintiles uno y dos estaban universalizados por escuelas Aprender y escuelas de tiempo completo. Bueno, en educación media hay una reorganización en la que está trabajando la administración, pero que también requiere de un incremento vinculado a dos elementos: a nuevos criterios para categorizar los centros, dejando atrás el criterio estrictamente basado en el número de alumnos, por el que se desconoce su contexto; y, por otro lado, a figuras pedagógicas de apoyo, de acompañamiento, profundizando en ideas que siempre han estado en la sociedad uruguaya y que hoy van tomando cuerpo, respecto a dejar una educación uniforme para avanzar a una educación singular, que implica reconocer al diferente, la diversidad, como un elemento que requiere acompañamientos específicos según sus características. Esa es la explicación de los $ 832:678.097 que la administración solicita en el artículo 9.º que, junto con la línea de recategorización de centros educativos en función de otras características que no sea simplemente el número de estudiantes, también repercute en la presencia y en el acompañamiento del grupo de directores o de los equipos de dirección de los centros educativos.

Eso está absolutamente vinculado con el artículo 10. Planteado el tema, recategorizados los centros y, por tanto, todas las estructuras de carácter salarial, que también involucran a los equipos de dirección, hay un espacio de fortalecimiento para poder corregir situaciones que, aun con estas recategorizaciones –fundamentalmente centradas en contextos vulnerables–, igual persistirían. De ahí la solicitud del incremento de unos $ 82:000.000 para 2018, y de unos $ 85:000.000 para el 2019, con el fin de poder aportar a los equipos de dirección por encima del 17,10 % proyectado en el aumento anterior. Recuerden que de los 1.700:000.000 del artículo 1.º, una de las líneas es avanzar en aumentos –como se viene haciendo– para los equipos de dirección y de inspección, hasta el 17,10 %. Una vez recategorizados los centros, se podrán minimizar con más precisión las inequidades que aún se sostienen entre los salarios de los equipos directivos y el resto de los actuales docentes en los centros educativos.

Pasamos al artículo 11. Más allá del fortalecimiento de nuestro sistema en términos de infraestructura, propuestas y acompañamientos –sin abandonar las discusiones conceptuales en juego en cada paso que la administración esté en condiciones de dar, porque la discusión democrática es parte de la realidad–, se ha logrado avanzar a lo largo de los tiempos, generando una estructura de apoyo sistemática y organizada en el Consejo de Educación Inicial y Primaria, a través de permanentes articulaciones con el Consejo de Formación en Educación, pero instalando un instituto de formación en servicio que permite el acompañamiento de los maestros. Por allí pasan anualmente un tercio del total de los maestros en proceso de formación. Por tanto, cada tres años pasa todo el padrón de docentes que tiene la educación primaria. Por distintos motivos, no hemos logrado que ese sistema se consolide y se trace con la debida sistematización en educación media. Este espacio, entonces, es para disponer de unas 90.000 horas totales para iniciar un proceso que, si bien hoy se está dando, no en la magnitud que todos creemos que se debería dar. Esto constituye una línea clara, no solo de necesidad –claramente lo es–, sino de política dentro de la administración.

El artículo 12 plantea un incremento progresivo de posibilidades respecto de los centros educativos, del personal destinado a trabajar en ellos y de acompañamientos específicos de carácter pedagógico, que si bien es verdad que ha aumentado, no ha sido suficiente. La expansión, el crecimiento de centros y la disposición de recursos incrementando la cobertura, hasta el momento no ha permitido eliminar realmente las inequidades existentes entre los recursos que se requieren dentro de los centros educativos existentes. Para poder llegar a cubrir los requerimientos que la

administración entiende necesarios para atender todos los centros existentes –no solo para los nuevos– y generar un proceso educativo acorde a lo que se ha trazado, la administración solicita $ 1.500:000.000 para el año 2018 y $ 2.107:000.000 para el año 2019. Ese es el planteo que la administración formula para lograr el desarrollo de esas políticas educativas y de gestión –se recabó la información de cada uno de los consejos y de la administración en su conjunto– y para tener un horizonte claro de cuál es la referencia de necesidades en ese sentido.

El artículo 13 refiere a inversiones. Sin duda, en esta década –y es una afirmación que objetivamente podemos demostrar– se ha producido un fuerte impacto en términos de infraestructura. Hoy hicimos referencia a todos los centros. Pero también es cierto que generamos una política de mantenimiento que no estaba establecida –que no es obra nueva–, que creamos una política de accesibilidad, y también una política de prevención vinculada al tema incendios –hablamos de permisos y adaptaciones de bomberos–, que tomaron parte del presupuesto que originalmente estaba pensado para ser invertido en ampliaciones y obras nuevas a nivel nacional. Esta solicitud de $ 1.120:000.000 pretende contener todo esto, más allá de inversiones de carácter tecnológico y de equipamiento respecto de las cuáles la administración entiende que debe avanzar.

El artículo 14 refiere a un aumento de créditos no financieros, vinculado a recursos de afectaciones especiales y al incremento de la recaudación del Impuesto de Enseñanza Primaria. Lo que la administración está planteando es el incremento de créditos, y hacer un uso efectivo de esa proyección de disponibilidad que, entiende, va a tener el año 2018.

Después viene el artículo sin costo, el 15, que refiere a reorganizaciones en función de los tipos de gasto y de los nuevos acuerdos con las entidades de endeudamiento externo que sostiene la administración. Los señores senadores pueden observar cómo, por el tipo de gasto, se pretende organizar los montos a los que se hace referencia allí.

El artículo 16 refiere a exonerar a las unidades ejecutoras que conforman la ANEP de la aplicación de multas por alta tardía de actividad y afiliación mutual en el BPS, siempre que el funcionario cuente con actividad abierta dentro de la ANEP. Sabemos que este tema ha sido analizado, discutido y parcialmente contemplado en la extensión del tiempo pero, hasta el momento, si un funcionario trabaja en primaria y mañana empieza a cumplir funciones en secundaria, para la administración es un ingreso. Lo que se está solicitando es queden comprendidos ya dentro de la administración y se realicen –en los tiempos previstos– las distintas incorporaciones, en los términos que se proponen.

SEÑOR BORDABERRY.- ¿Cuál es motivo por el que no se cumple el plazo?

SEÑOR NETTO.- Son distintos factores y la dinámica que esto conlleva, y está vinculado al tema de las altas y de las bajas.

En estos años los sistemas de información han mejorado en forma sustantiva. Es más, a pesar de la disminución de funcionarios no docentes –por distintos motivos, como por ejemplo llamados en otros organismos con salarios mayores–, la administración ha logrado sortear esa dificultad y ha incrementado fuertemente los perfiles docentes, porque ha ido sustituyendo sistemas que tenían un alto componente personal por sistema de información que permiten mejorar y agilizar la gestión.

De todas maneras se presentan dificultades, fundamentalmente con las altas y las bajas y con situaciones muy complejas referidas al año escolar. El año escolar empieza el 1.º de marzo y termina el 28 de febrero del año siguiente, y todas las situaciones a resolver en ese período a veces generan inconvenientes, ya sea por la administración como por distintas situaciones a manejar que se postergan a esa fecha, y arrastran situaciones que claramente tienen cierta complejidad. Por ese motivo se han solicitado distintas formas contemplar esta situación.

No sucede lo mismo con el beneficio que se brinda a través de ASSE o del servicio mutual, ya que al estar incorporado a la administración solo se hace un ajuste en función de los ingresos. Por

tanto, esta no es una situación de debilidad.

Me parece importante, si así lo entiende la señora presidenta, acercar un informe minucioso y detallado de esta pregunta.

SEÑORA PRESIDENTA.- Con mucho gusto lo haremos llegar al señor senador.

SEÑOR NETTO.- El artículo 17 refiere a los pases en comisión. Por el relevamiento que hace la administración, la expansión de la educación y la necesidad de tener personal profesional vinculado a esta temática y en ejercicio, nos lleva a tomar la iniciativa de acotar las situaciones de pase en comisión de funcionarios docentes y no docentes. En particular, esto refiere a los funcionarios docentes vinculados a unidades horarias específicas como son las 20 horas de trabajo, o a cargos específicos que pueden ser de 30 o 40 horas.

El relevamiento que la administración ha llevado adelante expone cientos de situaciones que encuadran en esta realidad y que, a su entender, no permiten que perfiles profesionales formados con determinado objetivo, cumplan ese rol. Con esta iniciativa se aspira a acotar en horario y en cargos, pero no en la globalidad de las horas disponibles a tomar por el funcionario. Por supuesto que todo se hace absolutamente dentro de las normas fijadas por los legisladores y otras instituciones.

Señora presidenta: hemos culminado así la presentación del articulado.

SEÑOR BORDABERRY.- Mi pregunta es sobre el artículo 17 –que no fue votado en la Cámara de Representantes–, para entender cómo funcionaba el sistema. Si se pide un pase en comisión se le va a autorizar, pero solamente respecto de un cargo docente. Me cuesta imaginar en los hechos cómo funciona esto.

Con respecto a los artículos que aprobaron, no sé si van a decir algo, porque hay algunos que se agregaron, como por ejemplo uno que habilita la compra de un inmueble de USD 2:500.000.

Tengo todas las disposiciones y me gustaría saber si van a señalar algo sobre ellos se lo agradecería.

SEÑOR NETTO.- Sobre el primer tema quiero señalar que el estatuto docente establece que la efectividad de un docente está en las primeras 20 horas, y está muy bien. Ahora, una persona –se considera a la persona y no a sus horas– puede tener 20 horas, y después tomar otras 20, hasta llegar al límite reglamentario de 60 horas, impactando en tres cargos de la administración. La iniciativa apunta a acotarlo a un cargo. Los cargos son: docentes de 20 horas, u otros cargos –de directores e inspectores– de 30 o 40 horas. En primaria también hay cargos de 30 horas. La persona acumula horas hasta llegar a 60, pero hay que ver cómo corregir esto en el sistema. Entendemos que, al acotarlo al cargo, se cumple con la norma y se establece el servicio que requiere quien lo solicita, pero sin distorsionar por tal efecto al resto de la administración. Eso sobre el primer punto.

El segundo punto, referido al análisis de lo aprobado, en términos globales podemos decir que el incremento observado ha sido de 1.595:000.000; luego hay ciertas trasposiciones internas que permiten atender situaciones que entendemos relevantes, por alrededor 200:000.000. Concretamente son 200:000.000 a través del dinero abatido y 31:000.000 para poder complementar el artículo 3.º, por el que se solicita la incorporación como funcionario.

El artículo 1.º está contemplado, de acuerdo con las consideraciones que he hecho. El 2.º no fue incorporado. El artículo 3.º sí: mediante una serie de trasposiciones realizadas desde primaria y la administración se podrán atender esos servicios de orden personal. El artículo 4.º no está contemplado, como tampoco el 5.º. Los artículos 7.º, 8.º y 9.º tampoco fueron incorporados. Con el artículo 10, referido al fortalecimiento de los equipos de dirección, se entiende que se dota de 95:000.000 para poder financiar una partida por responsabilidad de gestión, la cual se abonará a

quienes desempeñen la función de director de centros educativos. En ese sentido, parece que esto está acotado a ese cargo específico y no al equipo.

Después aparece el artículo 235, donde se autoriza a la administración a utilizar el Fondo de Inasistencia para el cumplimiento de compromisos asumidos, y facultad en ese sentido a la Contaduría General, elemento del cual la administración ya disponía este año, pero se arrastra para el próximo.

Se aprueba *in totum* el artículo 15. Después tenemos algunas modificaciones al artículo 16, que en el proyecto presupuestal lleva el número 189, en el cual se considera la situación de que el funcionario se aparte de la administración. En ese sentido se establece que las multas por alta tardía, actividad y afiliación mutual en el Banco de Previsión Social, siempre que el funcionario cuente con actividad abierta –es decir, que sea un funcionario de ANEP–, se aplicarán recién a partir de los 60 días de producirse el alta. O sea, da un margen mayor de tiempo para hacer todos los procesos, de manera de no incurrir en multa.

El correspondiente a los pases en comisión no tiene validación.

Entre los otros artículos que hemos solicitado y que han sido atendidos a nivel parlamentario, está el caso del Consejo de Educación Secundaria, cuyas oficinas centrales son todas alquiladas, y se le da la posibilidad de adquirir los inmuebles. Eso ya fue aprobado en la rendición de cuentas anterior. Lo que se plantea es que estos USD 2:500.000 –que por un acuerdo con el Banco República se van a pagar con el dinero de los alquileres–, no solamente sean para compra, sino también para reparaciones. El total no puede superar ese monto, que ya había sido aprobado. Aquí se amplía la posibilidad a compra y reparación, y no estrictamente a compra, como estaba aprobado originalmente.

El artículo 187, que en su momento fue discutido, tiene que ver con la posibilidad de incrementar una excepcionalidad a la ANEP que figura en el numeral 20 del literal c) del artículo 33 del Tocaf. Allí se establece que para el caso de las adquisiciones que realice ANEP bajo el amparo del inciso anterior, el monto límite será hasta dos veces el establecido por la licitación abreviada. Esto refiere a la limitación de las cooperativas sociales en la licitación abreviada, y permite a la administración duplicar la posibilidad de esa licitación por distintos motivos, como ser que en algunos territorios no hay instaladas en determinado número. En realidad, se ha demostrado que son instrumentos importantes, no solamente desde el punto de vista social y del trabajo que generan en ciertos sectores –diría, vulnerables– de nuestra sociedad estas formas de organización, sino también en la evaluación positiva que la administración tiene del cumplimiento de sus funciones.

Después tenemos un artículo genérico que refiere a que todos los recursos obtenidos por enajenación de bienes inmuebles. La administración tiene la potestad de agregarlos a su presupuesto y operar con ellos en función de los criterios que entienda conveniente. Esa es una cosa general, ya dada, pero realmente es una norma que se ve en otras instituciones y que también tomó contacto lateralmente con la nuestra.

Este sería el informe global que queríamos formular.

SEÑORA PRESIDENTA.- Agradecemos muchísimo a los consejeros y demás integrantes de la ANEP toda la información brindada.

Se levanta la sesión.

(Son las 13:34).